



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MORGANA BASSO

AS MEDIAÇÕES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA

CURITIBA

2020

MORGANA BASSO

AS MEDIAÇÕES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Veronica Branco

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Basso, Morgana.

As mediações docentes na construção da escrita alfabética /
Morgana Basso. – Curitiba, 2020.

193 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Verônica Branco

1. Alfabetização. 2. Crianças – Escrita. 3. Escrita – Estudo e ensino. 4.
Ensino fundamental. 5. Pedagogia – Metodologia. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MORGANA BASSO** intitulada: **AS MEDIAÇÕES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA**, sob orientação da Profa. Dra. VERONICA BRANCO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

11/02/2021 11:29:09.0

VERONICA BRANCO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/02/2021 20:03:33.0

ANA APARECIDA DE OLIVEIRA MACHADO BARBY

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica

08/02/2021 23:38:15.0

MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: mestradoprofissional.se@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 72889

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 72889

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor e princípio da vida, e a Nossa Senhora por sua gloriosa intercessão em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Demos e Soeli, que me ensinaram a trilhar o caminho do bem, sempre colocaram a educação como a maior herança a ser deixada aos filhos. Aos meus irmãos e familiares pelo apoio, com palavras de incentivo e abraços acolhedores. À minha sobrinha Emily, que segue na profissão docente, por nossas conversas, trocas e companheirismo. Ao meu futuro esposo Fernando, que contribuiu de várias formas para me ajudar no que precisava.

À minha orientadora, Professora Doutora Veronica Branco, que desde o início tornou-se minha inspiração e exemplo com sua paixão em ensinar. As palavras de gratidão são poucas pela valorosa oportunidade em ingressar no Mestrado Profissional, compartilhar seus conhecimentos, experiências e de ter me acolhido com muito carinho e amor e me motivado tanto nas angústias quanto nas alegrias.

Agradeço às professoras Thalita e Viviane pela atenção e contribuições à pesquisa desenvolvida na banca de qualificação. Agradeço imensamente às professoras Marília Torales Campos e Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby pela disponibilidade em participar da banca de defesa e pela atenção na leitura da pesquisa.

Aos professores do Programa por cada aula ministrada e, em especial, aos professores Jacques e Adriana Vaz por suas aulas maravilhosas e pelo aprofundamento nas temáticas trabalhadas.

Às equipes administrativas e pedagógicas das escolas B e C escolhidas que disseram “sim” para a aplicação desta pesquisa, mas devido à pandemia não pôde prosseguir. Agradeço às diretoras Cristiane, Sandra e Lizangela, e às pedagogas Andreia, Simone e Walquíria que precisaram adequar minha grade horária, minhas funções para cursar as disciplinas do Mestrado e possibilitaram a aplicação da pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, junto à Secretaria Municipal de Educação, que firmaram o convênio com a Universidade Federal do Paraná, que possibilitaram

a dispensa para os estudos ao Programa de Pós-Graduação: Teoria e Prática de Ensino-Mestrado Profissional.

Às amizades e laços firmados no Mestrado Profissional, sempre grata à Fernanda que me ajudou muito com o Comitê de Ética e foi meu grande ombro amigo; à Francisca por nossas caronas com desabafos e compartilhamento de experiências; à Cláudia pelas conversas pessoais e profissionais; à Cristiane Brito pela mesma paixão de alfabetizar; à Cristiane Marques por dividir comigo os sonhos e anseios no ingresso de ambas ao Programa; à Vânia por dividir comigo suas experiências e livros; à Josielli por ter me convencido a fazer minha inscrição e me apoiado sempre; à Sandra por enviar mensagens de preocupação e disposição em ajudar nesse período que estivemos afastadas; enfim, as minhas amigas do grupo “Estrelas do Meszner”, com o apoio de todas consegui seguir firme.

Não posso deixar de agradecer a todos os meus estudantes, desde o ano de 2013, que me ensinaram a amar a alfabetização, através de suas reflexões e descobertas na aprendizagem da leitura e da escrita.

“...a minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”

Emília Ferreiro

RESUMO

Nesta dissertação apresenta-se a pesquisa de como os docentes podem organizar mediações para a construção da escrita alfabética. O objetivo geral é analisar o processo de construção do sistema da escrita alfabética por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com necessidades de apoio na aprendizagem através da mediação embasada na concepção construtivista. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com intervenção pedagógica, aplicada em uma escola municipal de Curitiba. Os participantes da pesquisa foram quatro estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de 6 a 7 anos de idade. O problema estudado é: quais as mediações a serem realizadas com os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, com necessidades de aprendizagem, que possibilitem/facilitem a construção da escrita alfabética, por esses estudantes? Os instrumentos utilizados na coleta dos dados aconteceram em três etapas: a primeira etapa com as avaliações diagnósticas dos estudantes, a fim de averiguar o nível de escrita; a segunda, com as intervenções mediante atividades, de acordo com o nível de escrita do estudante; e a terceira com a avaliação final. Foram utilizados vídeos, fotos, atividades e anotações da pesquisadora para o registro dos dados. Os aportes teóricos da fundamentação e análises dos dados foram sustentados por reflexões de autores das áreas da Linguística, Psicolinguística e Pedagogia, tendo como principais referências: Ferreiro (1995, 2001, 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012, 2019), Soares (2016, 2020), Teberosky (1992), dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de planejar e organizar mediações voltadas ao processo de construção da escrita alfabética dos estudantes a partir dos níveis em que eles se encontravam: níveis pré-silábico e silábico, com atividades na perspectiva construtivista direcionadas ao processo de aprendizagem da escrita alfabética; a ampliação do vocabulário linguístico, de ideias e sequência lógica dos textos; e a compreensão das peculiaridades dos níveis de escrita. Constatou-se que as mediações realizadas com atividades direcionadas para as necessidades dos participantes da pesquisa contribuíram para que evoluíssem para o nível da escrita alfabética.

Palavras-chave: Alfabetização da criança. Intervenções docentes. Escrita alfabética.

ABSTRACT

This dissertation presents the investigation of how teachers can organize mediations for the construction of alphabetical writing. The general objective was to analyze the construction process of the alphabetical writing system, by students of the 2nd year of Elementary School, with need for support in learning, through mediation based on the constructivist conception. This is a qualitative investigation of a case study type with pedagogical intervention, applied in a municipal school in Curitiba. The research participants were four students from the 2nd year of Elementary School, aged by 6 to 7 years old. The problem studied is: What are the mediations to be carried out with the students of the 2nd year of Elementary School, with learning needs, that enable / facilitate the construction of alphabetical writing, by these students? The instruments used in data collection took place in three stages: the first stage with the students' diagnostic assessments, in order to ascertain the level of writing, the second with the interventions with activities, according to the students' writing level and the third with the final evaluation. The researcher's videos, photos, activities and notes were used to record the data. Theoretical contributions of the foundation and analysis of the data were supported by reflections by authors in the areas of Linguistics, Psycholinguistics and Pedagogy with the main references: Ferreiro, 1995; 2001; 2011), Ferreiro and Teberosky (1999), Morais (2012; 2019), Soares (2016; 2020), Teberosky (1992), among others. The research results point to the need to plan and organize mediations aimed at the process of building students' alphabetical writing from the levels they were at: pre-syllabic and syllabic levels, with activities in the constructivist perspective directed to the process of learning alphabetic writing; the expansion of the linguistic vocabulary, ideas and logical sequence of the texts and the understanding of the peculiarities of the writing levels. It was found that the mediations carried out with activities directed to the needs of the participants of the research, contributed for them to evolve to the level of alphabetic writing.

Keywords: Child literacy. Teaching interventions. Alphabetic writing.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – 1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – ESCRITA DO NOME DOS ELEMENTOS DESENHADOS	86
QUADRO 2 – AVALIAÇÃO – PARTE 1.....	87
QUADRO 3 – AS LETRAS QUE RECONHECEM SEM AÚXÍLIO E PALAVRAS QUE INICIAM COM CADA UMA DELAS	88
QUADRO 4 – INTERVENÇÃO 1.....	89
QUADRO 5 – OBSERVAÇÕES DO RECONTO	91
QUADRO 6 – INTERVENÇÃO 2.....	93
QUADRO 7 – INTERVENÇÃO 3.....	100
QUADRO 8 – INTERVENÇÃO 4.....	103
QUADRO 10 – INTERVENÇÃO 5.....	108
QUADRO 11 – RELATOS E ESCRITA DOS ESTUDANTES COM OUTRO DESFECHO DA HISTÓRIA <i>O LOBO NÃO MORDEM!</i>	112
QUADRO 12 – INTERVENÇÃO 6.....	114
QUADRO 13 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA X AVALIAÇÃO FINAL.....	121
QUADRO 14 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 1	123
QUADRO 15 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 2	128
QUADRO 16 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 3	132
QUADRO 17 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 4	135

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CRONOGRAMA DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS	82
TABELA 2 – SACOLA DO JOGO DO MERCADO	107

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ETAPAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	70
FIGURA 2 – DESENHO E.D (6 anos e 8 meses)	84
FIGURA 3 – DESENHO E.E (6 anos e 10 meses)	85
FIGURA 4 – DESENHO E.V (7 anos e 6 meses)	85
FIGURA 5 – DESENHO E.W (7 anos e 2 meses)	85
FIGURA 6 – CAPA DO LIVRO <i>A VACA FOTOGRAFA</i>	90
FIGURA 7 – SEQUÊNCIA LÓGICA E O NOME DOS PERSONAGENS	92
FIGURA 8 – CAPA DO LIVRO <i>PIPOCA, UM CARNEIRINHO E UM TAMBOR</i>	94
FIGURA 9 – IMAGENS DO LIVRO PARA COLOCAR EM SEQUÊNCIA	95
FIGURA 10 – ESTUDANTE RECORTANDO AS SÍLABAS E MONTANDO AS PALAVRAS DA HISTÓRIA	96
FIGURA 11 – ESCRITA E DESENHO DOS ESTUDANTES E.D, E.E, E.V E E.W SOBRE O QUE QUERIAM TER: BONECA/ CASINHA/ MINIOS/ UNICÓRNIO	97
FIGURA 12 – ATIVIDADE COM AS IMAGENS, PALAVRAS E SÍLABAS	98
FIGURA 13 – ESTUDANTE E.V (7 ANOS E 6 MESES) REALIZANDO A ATIVIDADE DE ASSOCIAR AS IMAGENS COM A LETRA INICIAL, A PALAVRA E AS SÍLABAS	98
FIGURA 14 – DESAFIO COM ALFABETO MÓVEL. AS PALAVRAS VELA/BOLA SÃO DO E.W E VACA/OVO/BALEIA ESCRITAS POR E.E (6 ANOS E 10 MESES)	99
FIGURA 15 - CAPA DO LIVRO <i>ABC DO TRAVA-LÍNGUA</i>	101
FIGURA 16 – MONTAR AS PALAVRAS COM AS SÍLABAS	102
FIGURA 17 – CAPA DO LIVRO <i>JÁ PRA CAMA, MONSTRINHO!</i>	104
FIGURA 18 – JOGOS QUE FAZEM PARTE DO ACERVO DO PROJETO TRILHAS	105
FIGURA 19 – JOGO DO MERCADO	106
FIGURA 20 – ESTUDANTE E.V APONTANDO CADA SÍLABA NA LEITURA DAS PALAVRAS DO JOGO DO MERCADO	107
FIGURA 21 – ESTUDANTE E. W LENDO E APONTANDO AS SÍLABAS DAS PALAVRAS DO JOGO DO MERCADO	108
FIGURA 22 – CAPA DO LIVRO <i>O LOBO NÃO DORME!</i>	109
FIGURA 23 – JOGO DA FORÇA COM O TÍTULO DA HISTÓRIA	110

FIGURA 24 – TÍTULO DA HISTÓRIA COM AS IMAGENS PARA CADA LETRA ..	111
FIGURA 25 – CARTELAS DO JOGO “DESCUBRA O INVASOR”	113
FIGURA 26 – MODELO DA ATIVIDADE DE AMPLIAÇÃO DO JOGO	115
FIGURA 27 – AS PALAVRAS E SÍLABAS SEPARADAS EM PACOTES	115
FIGURA 28 – A CRIANÇA ESCRREVENDO O NOME DE ALGUMAS IMAGENS INTRUSAS DAS CARTELAS DO JOGO	116
FIGURA 29 – PALAVRAS RETIRADAS DO JOGO “DESCUBRA O INVASOR” E DITADAS AOS ESTUDANTES	117
FIGURA 30 – ESCRITA NO CADERNO DE ANOTAÇÃO	118
FIGURA 31 – ESCRITA NO QUADRO	118
FIGURA 32 – PALAVRAS NO QUADRO	119
FIGURA 33 – PALAVRAS NO CADERNO DE ANOTAÇÃO	119
FIGURA 34 – DA ESQUERDA PARA A DIREITA: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E A AVALIAÇÃO FINAL, SEGUINDO A ORDEM DOS ESTUDANTES: E.D, E.E, E.V E E.W	120
FIGURA 35 – CAPA DO LIVRO “BICHODÁRIO”	124
FIGURA 36 – JOGO DO LINCE COM A LETRA INICIAL	125
FIGURA 37 – JOGO DO LINCE COM A SÍLABA INICIAL	125
FIGURA 38 – JOGO DO LINCE COM O NOME DOS ANIMAIS	126
FIGURA 39 – JOGO TAPA CERTO	127
FIGURA 40 – CAPA DA HISTÓRIA <i>NÃO CONFUNDA</i>	128
FIGURA 41 – CARTELAS DO 1º GRUPO QUE INICIAM COM <i>NÃO CONFUNDA</i>	129
FIGURA 42 – CARTELAS DO 2º GRUPO QUE COMPLEMENTAM A RIMA	129
FIGURA 43 – JOGO DAS RIMAS	131
FIGURA 44 – CARTELAS DO JOGO DAS RIMAS	131
FIGURA 45 – CARTÕES COM AS IMAGENS E OS NOMES DAS FIGURAS	131
FIGURA 46 – MODELO DE ATIVIDADE IMPRESSA COM O LIVRO <i>NÃO CONFUNDA</i>	132
FIGURA 47 – CAPA DA HISTÓRIA <i>A FANTÁSTICA MÁQUINA DOS BICHOS</i>	133
FIGURA 48 – JOGO BICHOS MALUCOS	134
FIGURA 49 – CAPA DA HISTÓRIA O CASO DA LAGARTA QUE TOMOU CHÁ DE SUMIÇO	134
FIGURA 50 – FICHAS COM AS DESCRIÇÕES DOS ANIMAIS E OS ANIMAIS DA HISTÓRIA	136

FIGURA 51 – IMAGENS E OS NOMES DOS ANIMAIS.....	137
FIGURA 52 – SÍLABAS DAS PALAVRAS E IMAGENS DOS ANIMAIS	137
FIGURA 53 – ATIVIDADE DO CAÇA-PALAVRAS.....	138
FIGURA 54 – ATIVIDADE DE REGISTRO DAS PALAVRAS ESCONDIDAS EM CAMALEÃO.....	138
FIGURA 55 – JOGO NOMES ESCONDIDOS.....	139
FIGURA 56 – ATIVIDADE DE REGISTRO DE PALAVRA DENTRO DAS PALAVRAS.....	140
FIGURA 57 – ATIVIDADE DE CRUZADINHA COM O NOME DOS ANIMAIS DA HISTÓRIA.....	140

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CV	Consoante e Vogal
CCV	Consoante/Consoante/Vogal
CVC	Consoante/Vogal/Consoante
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAPI	Plano de Apoio Pedagógico Individual
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
STP	Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
1.2 OBJETIVO GERAL.....	22
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
1.4 JUSTIFICATIVA	22
1.5 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO TRABALHO	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 O PARADIGMA TRADICIONAL E BEHAVIORISTA.....	26
2.2 A MUDANÇA DE PARADIGMA: A REVOLUÇÃO CONCEITUAL NAS QUESTÕES DA ALFABETIZAÇÃO: A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	28
2.3 AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA COM OS ESTUDOS DE EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY E OUTROS TEÓRICOS	37
2.3.1 Alexander Luria: a pré-história da língua escrita	38
2.3.2 Uta Frith: fases do desenvolvimento.....	39
2.3.3 Linnea C. Ehri: fases do desenvolvimento da escrita.....	40
2.3.4 Glenda Bissex e Charles Read: a “escrita inventada”	41
2.3.5 Richard Gentry: estágios de desenvolvimento	42
2.3.6 Emília Ferreiro e Ana Teberosky: as hipóteses de escrita.....	43
2.4 O QUE DIZEM OS CONSTRUTIVISTAS SOBRE O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA?.....	49
2.5 O QUE DIZEM OS COGNITIVISTAS SOBRE O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA?.....	53
2.6 AS CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTAS E COGNITIVISTAS SOBRE O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	59
2.6.1 As concepções cognitivistas sobre o papel da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.....	61
2.6.2 As concepções construtivistas sobre o papel da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita	62

2.7 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA	64
3 METODOLOGIA.....	69
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	69
3.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	71
3.3 LOCAL DA PESQUISA.....	71
3.4 PARTICIPANTES	72
3.5 ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA	73
3.5.1 Diagnóstico	75
3.5.2 Intervenção	75
3.5.3 Atividades para os estudantes do nível pré-silábico	76
3.5.4 Atividades para os estudantes do nível silábico	77
3.5.5 Avaliação das mediações planejadas.....	79
3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	80
3.6.1 Coleta de imagens durante as mediações e a avaliação diagnóstica	80
3.6.2 Mediações na construção da escrita alfabética	81
3.7 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	83
3.7.1 Pré-análise.....	84
3.7.2 Exploração e descrição do material	89
3.7.3 Outras propostas de intervenções	122
4 ANÁLISE DOS DADOS	142
4.1 CATEGORIA 1: A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA ALFABÉTICA.....	142
4.2 CATEGORIA 2: A AMPLIAÇÃO VOCABULAR, DE IDEIAS E SEQUÊNCIA LÓGICA	145
4.3 CATEGORIA 3: DA ESCRITA SILÁBICA À ESCRITA ALFABÉTICA	147
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	158
ANEXOS.....	162

1 INTRODUÇÃO

As crianças têm acesso ao mundo escrito antes mesmo de frequentar uma instituição de ensino formal, de modo que já vão convivendo com rótulos, marcas, slogans, placas, internet. Nesse universo estão englobadas as letras e as palavras. A partir da experiência com elementos de escrita e de leitura, elas procuram descobrir sua função social. A escrita faz parte da paisagem urbana, assim as crianças que vivem nesse contexto distinguem o desenho e a escrita e reconhecem que as formas encontradas servem para atividades específicas como o ler e o escrever.

Ao ver alguém lendo um livro, consultando a agenda para saber dos compromissos do dia, realizando uma pesquisa na internet e recebendo um e-mail, a criança percebe que a escrita serve para comunicar, agregar conhecimento ou mediar momentos de prazer por meio da leitura e da expansão da memória para alguma informação esquecida. Com isso, ao participar de ações que envolvem a escrita e a leitura, ela compreende seus usos e a sua importância no meio social.

A criança é a protagonista em seu processo educativo, e o professor é o mediador. É ele também quem orienta e cria possibilidades ao conhecimento da língua, sobretudo, para aquelas que pertencem à classe social desfavorecida por não ter contato com os materiais escritos no ambiente familiar e social.

Por isso, é preciso oferecer ocasiões às crianças de aprenderem, visto que a língua escrita não se restringe a um conjunto de formas gráficas, pois é um objeto social que faz parte do nosso patrimônio cultural. Diante dessa realidade, cabe ao professor investigar as experiências que a criança teve com a leitura e a escrita para direcioná-la ao seu uso e à empregabilidade na escola e no meio social.

No entanto, até os anos de 1980, como destaca Soares (2016), os métodos eram vistos como solução ao fracasso na alfabetização, traduzido em altos índices de reprovação, repetência ou evasão em classes ou séries iniciais do ensino fundamental. Assim, nos anos de 1980, o construtivismo surge como alternativa ao combate desse fracasso, mesmo que fosse reconhecido como sendo de natureza social. Não se tratava de um novo método mas de uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita.

Nos anos 1980, aparece no campo da psicolinguística os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, com as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, cuja maior preocupação é a aprendizagem e não mais o ensino. Teberosky (1992) destaca que as crianças possuem conhecimentos prévios, sendo que cabe ao professor conhecer o assunto que vai ensinar e as capacidades de aprendizagem dos alunos.

No novo paradigma, o foco torna-se o aprendiz. Teberosky esclarece que a aprendizagem da língua escrita acontece por meio da construção progressiva do princípio alfabético e destaca a interação da criança com materiais reais de leitura e escrita em diferentes gêneros e portadores de texto. Esse estudo passou a ocupar lugar nos currículos nacionais e nos materiais pedagógicos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos anos de 1990, provindos do Ministério da Educação para a formação de docentes, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no ano 2000, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em 2004, Pró-letramento em 2010, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído em 2012 e implantado em 2013.

A escrita alfabética, segundo a psicogênese da língua escrita, não é um código, como se supunha nos métodos tradicionais, mas um sistema notacional em que a criança precisa conviver com a escrita no meio social para construir o conhecimento sobre as propriedades do sistema. Ao sinalizar que a língua escrita é um sistema notacional, Magda Soares (2020) afirma que a alfabetização não é um código que precisa codificar e memorizar as relações entre letras e sons, mas é necessário compreender o que a escrita representa e a notação arbitrária e convencional com que são representados esses sons da fala e dos fonemas. Nesse sistema, a criança vai construindo hipóteses sobre o que a escrita representa ao explorá-la, passando por várias fases: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Com os estudos de Ferreiro e Teberosky, ocorre uma mudança conceitual com a aprendizagem da língua. O aprendiz apropria-se dos sinais gráficos e regras de funcionamento conforme tem contato com materiais escritos e participa de situações de leitura e escrita, tais como procurar uma informação, nomear objetos e pessoas etc. Dessa forma, a escola tem como função primordial criar oportunidades para apresentar a leitura e a escrita em situações de vida dentro e fora da escola,

para que a criança amplie as experiências e evolua em seu percurso sobre o sistema de escrita alfabética.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Devido à formação inadequada dos professores e de seus formadores, à falta de referências científicas e ao planejamento de propostas didáticas que atendessem às necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos, iniciaram-se estudos para a implementação de políticas públicas de formação ao professor alfabetizador. O objetivo era uma prática docente ampliada e fortalecida que compreendesse a construção da escrita alfabética pela criança.

Ao longo dos anos de 1995 a 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou os PCNs para o Ensino Fundamental e os Referenciais para a Formação de Professores. Os PCNs tinham como objetivo oferecer – principalmente às Secretarias Municipais de Educação – uma referência metodológica para a formação de professores em serviço e ajudar a compreender os seus próprios marcos teóricos.

À medida que a divulgação dos Parâmetros Curriculares ocorria em aproximadamente dois mil municípios, ficava claro para os professores a dificuldade que representava o processo da alfabetização. Essa percepção levou o Ministério da Educação a propor um programa de formação de professores alfabetizadores no ano 2000, denominado Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

Com o intuito de contribuir para a formação dos professores, a organização do programa empregava textos e vídeos com a participação de professoras de escolas públicas e de um formador com embasamento teórico na Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreira e Ana Teberosky.

O curso compreendia três módulos, compostos por unidades: Módulo 1, com conteúdo de fundamentação ligados à aprendizagem da leitura, escrita e didática e dividido em 11 unidades; Módulo 2 discutia as situações didáticas de alfabetização com 10 unidades; e o Módulo 3 apresentava conteúdo de Língua Portuguesa que fazia sentido na alfabetização, em 8 unidades. A carga horária do curso era de 180 horas, distribuídas da seguinte maneira: 120 horas presenciais e 60 horas de trabalho presencial.

Em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com o intuito de contribuir para a melhoria da formação dos docentes e alunos, com a colaboração de estados, municípios e Distrito Federal. Os cursos eram destinados, prioritariamente, a professores da educação básica das escolas públicas brasileiras com cursos semipresenciais e a distância. Como incentivo e apoio, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, criou-se o Plano Nacional de Educação (PDE), mediante programas e ações de assistência técnica e financeira pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Este dispunha a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Governo Federal.

A Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, instituiu a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”, sendo estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). O objetivo é avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e oferecer o resultado da qualidade de ensino na prevenção de diagnósticos tardios das dificuldades de aprendizagem, a fim de melhorar a qualidade de ensino e reduzir as desigualdades de acordo com metas e políticas estabelecidas pelas Diretrizes da Educação Nacional.

Com a criação e a lei em vigor do PDE, considerando a promoção de melhoria da qualidade da educação básica pública, na Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010, estabeleceu-se orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores, implementados pela Secretaria de Educação Básica e Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse foi o caso do programa que teve sua implementação no ano de 2010, denominado Pró-letramento.

O programa tinha como objetivo oferecer suporte à ação pedagógica aos professores, propondo situações de reflexão e de construção de conhecimento, desenvolvimento da cultura de formação continuada e envolvimento das universidades, secretarias de educação, universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino. A duração era de 120 horas, distribuída em 84 horas presenciais, com duração de 4 horas semanais – alfabetização e linguagem – e 8 horas quinzenais – matemática.

O Programa foi analisado pelo INEP que o considerou de grande relevância devido à melhoria nos resultados dos estudantes, em apropriação da Língua Portuguesa e da Matemática. Foi considerado igualmente relevante para a implantação de uma política de currículo, ampliando a formação continuada dos professores alfabetizadores, originando um novo programa de formação de professores alfabetizadores denominado Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, com ênfase nesse primeiro ano, sobre o componente de Língua Portuguesa.

O Pacto, como era conhecido pelos alfabetizadores, tinha como objetivo a alfabetização das crianças de escolas públicas brasileiras, estaduais, urbanas, rurais, até o 3º ano do Ensino Fundamental. A formação continuada era presencial e dava incentivo aos professores mediante a distribuição de recursos materiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação. Assim, obteve-se o aumento de recursos materiais que passou a ser distribuído, nacionalmente, por sala de aula.

No ano de 2018, com a Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, o Ministério da Educação instituiu um novo programa de formação de professores, o Programa Mais Alfabetização. Este não era específico para a formação do professor alfabetizador e tinha por objetivo fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, com matrículas do 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental.

O programa veio com o intuito de garantir oportunidades para que o estudante se apropriasse do sistema de escrita alfabética, com a articulação do desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e o envolvimento em práticas diversificadas de letramento. Ele surgiu como estratégia do Ministério da Educação após a análise dos resultados da Avaliação Nacional de Aprendizagem (ANA), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo o PNAIC, deveria ser o fim do ciclo da alfabetização, no qual todos os alunos deveriam estar alfabetizados; porém, deparou-se com uma quantidade significativa de crianças com níveis insuficientes de alfabetização.

Para a efetivação do Programa Mais Alfabetização, o Ministério da Educação garantiu um apoio educacional no turno regular, com a presença de um assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de 5 horas semanais,

para unidades escolares não vulneráveis e, 10 horas semanais, para unidades escolares vulneráveis.

Desde o ano de 2014, com o Plano Nacional de Educação, reafirma-se a necessidade da melhoria da qualidade da educação, sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com discussões, estudos e audiências públicas nos anos seguintes, acontecendo em âmbito nacional, estadual e municipal até o ano de 2018, com a sua homologação.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais dos alunos a serem desenvolvidas ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento conforme o PNE. Outro ponto a ser destacado nesse documento é a apropriação do sistema de escrita alfabética que deve acontecer até o 2º ano do Ensino Fundamental, sendo este um dos motivos em se pensar em propostas de mediações com estudantes na presente pesquisa.

Além da BNCC (2018), em 2019, é instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com ênfase em seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.

O que esse levantamento sobre as tentativas do Ministério da Educação em auxiliar os sistemas de ensino público, estadual e municipal – os diretos executores dos Programas a dar conta da alfabetização das crianças brasileiras – mostra a nós é uma sucessão de Programas, elaborados a cada mudança de gestão no Ministério. Cada um modifica o enfoque e até mesmo as concepções teóricas que os embasam, sem, no entanto, conseguir atingir o principal objetivo: melhorar significativamente o nível de alfabetização dos alunos das escolas públicas.

Diante dessas considerações a respeito dos programas voltados à alfabetização e à formação continuada do professor, à busca da compreensão da teoria da psicogênese e à promoção da melhoria da qualidade da educação nesse contexto que, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, apresenta-se como problema desta pesquisa a seguinte questão: **quais as mediações a serem realizadas com os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, com necessidades de aprendizagem, que facilitem a construção da escrita alfabética, por esses estudantes?**

As necessidades de aprendizagem dos estudantes, participantes da pesquisa, de acordo com o diagnóstico realizado pela pesquisadora, estão relacionadas à evolução da escrita alfabética, sobretudo ao avanço da hipótese silábica à hipótese alfabética, com elaboração e construção de atividades que facilitem a construção da escrita alfabética.

1.2 OBJETIVO GERAL

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de construção do sistema da escrita alfabética por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com necessidades de aprendizagem, através da mediação com base na concepção construtivista.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atingir o objetivo geral, temos como objetivos específicos:

1. identificar os níveis iniciais de construção da escrita alfabética dos participantes da pesquisa;
2. acompanhar a evolução do domínio da escrita alfabética pelos alunos em um período de três meses;
3. implementar propostas didáticas para a compreensão dos estudantes acerca do sistema de escrita alfabética;
4. descrever as peculiaridades das construções da escrita alfabética realizadas pelos participantes;
5. analisar o papel das mediações em leitura e escrita na construção da escrita alfabética dos participantes.

1.4 JUSTIFICATIVA

A autora desta pesquisa, desde o Magistério de 2º Grau (ensino técnico profissionalizante) e a Graduação em Pedagogia, tem se preocupado com as discussões dos métodos de alfabetização, as avaliações de larga escala e a interferência dos resultados dessas avaliações. Com o surgimento de programas

voltados à formação do professor alfabetizador e a efetivação da alfabetização até os 8 anos de idade – meta indicada no PNAIC (2013-2014) e atualmente na BNCC (2018), que deve se efetivar até o 2º ano do ensino fundamental –, apresentou-se como oportunidade de analisar e pesquisar sobre os melhores caminhos a serem seguidos para a apropriação do sistema da escrita alfabética pelos alunos da escola pública.

Nos estágios supervisionados, de caráter obrigatório, eram observadas as práticas que as professoras utilizavam no processo de alfabetização, percebendo as dificuldades em elaborar sequências didáticas de Língua Portuguesa referente à concepção construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nessas observações, as professoras tinham pouco conhecimento sobre o processo de construção das hipóteses de escrita das crianças que apresentavam alguma necessidade na compreensão do processo de escrita e recebiam, quase nula, uma mediação específica.

No ano letivo de 2014, ao lecionar para a turma de um 3º ano – final do ciclo de alfabetização –, a pesquisadora percebeu os diferentes níveis de escrita que surgiam na turma. Por essa causa, houve a necessidade de pesquisar atividades para a construção e a vivência de um nível para outro de escrita, coerente com a sequência didática trabalhada no momento. Mesmo com a participação em cursos de formação direcionados ao componente curricular de Língua Portuguesa, promovidos pela rede municipal de ensino e programa federal de alfabetização, a todo tempo surgiram dúvidas sobre atividades específicas ou jogos que se encaixassem em cada nível de escrita e leitura.

Assim, a pesquisa torna-se relevante por partir de uma questão que surgiu nas aulas da graduação e especializações, também em estágios e na própria vivência de sala de aula – com a experiência de quatro anos em turmas de alfabetização –, no que diz respeito às mediações específicas, conforme às hipóteses de escrita pré-silábica e silábica.

Além das questões de programas de formação continuada apresentados, de experiências e de indagações realizadas pela pesquisadora da presente pesquisa, outro fator relevante é a necessidade dos profissionais da área da educação apresentarem maior envolvimento ao publicarem as discussões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, cujas pesquisas e relatos emergiram das

práticas de alfabetização de sala de aula e de grupos de estudos voltados à leitura e à escrita.

Essa observação pôde ser constatada ao realizar a pesquisa em determinadas bases de dados, especificamente pesquisas nacionais dos anos de 1996 até 2015, com a temática em leitura e escrita, nas aulas das disciplinas do Programa de Mestrado Profissional: Teoria e Prática de Ensino. A partir dos dados, foi identificada grande incidência de outras áreas, como a Psicologia, a Fonologia e a Linguística. No entanto, embora elas tragam em seus estudos apontamentos que colaborem à aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do processo de alfabetização, não indicam meios de como possibilitar ao estudante atividades que sejam apropriadas às suas necessidades durante a construção do sistema de escrita alfabética.

Como Soares (2020) indica, a ação pedagógica deve ser bem estruturada, com fundamentos em uma concepção de aprendizagem da língua escrita com articulação de outras ciências, como as citadas nessa pesquisa, cujos estudos e reflexões possam orientar pedagogicamente o docente na alfabetização dos estudantes.

Com essas questões levantadas, a presente pesquisa pretende contribuir e auxiliar os docentes no que tange à necessidade de nortear mediações que atendam às necessidades dos estudantes, possibilitando a compreensão e a reflexão do percurso evolutivo da leitura e da escrita.

1.5 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura desta dissertação é composta por cinco capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Descrição e Análise dos Dados e Considerações Finais. No capítulo um, faz-se a **introdução**, em que se apresenta a pesquisa, os anseios da pesquisadora, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos que se pretende atingir com a pesquisa.

O capítulo dois é destinado à **fundamentação teórica**, em que consta a busca da pesquisadora em se aprofundar nos estudos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, com apoio teórico nos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita e dos cognitivistas e construtivistas acerca da compreensão de leitura e escrita e a consciência fonológica no processo de

alfabetização. Neste capítulo também se promove uma reflexão sobre a construção da escrita alfabética e a importância de o professor repensar as suas práticas em sala de aula.

No capítulo três, trata-se da **metodologia** da pesquisa com base nos estudos de análise de dados de Bardin (2011), Damiani *et al.* (2013), Gil (2010), Yin (2001), Loizos (2002), Creswell (2007), Bogdan e Biklen (1994), Ludke, Cruz e Boing (2009). Nesse tópico são descritos os aspectos éticos para a realização do estudo, os locais da pesquisa, os participantes, as etapas da pesquisa e os instrumentos escolhidos para a coleta de dados.

No capítulo quatro, discorre-se sobre a **descrição e a análise dos dados**, fundamentada na perspectiva da Análise de Conteúdo. Neste capítulo, apresenta-se as etapas da avaliação diagnóstica e as intervenções com os estudantes. Ao final das descrições, encontram-se as análises realizadas e outras propostas de mediações à construção do sistema de escrita alfabética.

O capítulo cinco é destinado às **considerações finais** da presente pesquisa. São retomados o problema de pesquisa e os objetivos do estudo, com as análises e a discussão dos dados, destacando os principais achados da pesquisa e as contribuições do estudo para a alfabetização.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O PARADIGMA TRADICIONAL E BEHAVIORISTA

Nas décadas finais do século XIX, destaca-se o momento que começou a consolidar um ensino público, com a necessidade de implementar um processo de escolarização que propiciasse, conforme afirma Soares (2016), o domínio da leitura e da escrita com as crianças.

Com isso, Mortatti (2006) ressalta que, no início do século XX, ainda havia poucas escolas para crianças no Brasil, as quais tinham material precário e careciam de organização. Elas dependiam mais do empenho do professor e dos alunos para perdurar o ensino. Em decorrência dessas situações, o processo de alfabetização era considerado tradicional, com a utilização de cartilhas que apresentavam o treino das letras, iniciando pelas vogais e suas combinações com as consoantes.

Posteriormente, como indica Mortatti (2006), aproximadamente nos anos 1940, passou a ser considerado no ensino o desenvolvimento de algumas habilidades fundamentais para que se iniciasse o processo da alfabetização, são elas: atividades de motricidade, seleção visual, auditivas e de pronúncias, tipos de práticas denominadas como exercícios de prontidão, que eram então consideradas pré-requisitos para a alfabetização. Ou seja, sem desenvolver aquelas atividades a criança não conseguiria iniciar a alfabetização.

Mortatti (2006) discorre que, durante toda a primeira metade do século XX, no Brasil, a grande preocupação da escola era com os métodos e com as concretizações impostas pelas cartilhas adotadas para as classes de alfabetização. Nesse período apresentaram-se as duas vias dos métodos, de acordo com Morais (2012), eles foram classificados como: sintético (que partiam das unidades linguísticas menores para as maiores) e analítico (que partiam de um “todo” – uma unidade maior como o texto, frase ou sentença – para as “partes menores” – palavra, sílaba, letra).

Conforme mostra Morais (2012), o método sintético é explorado por três diferentes correntes: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos. O autor acrescenta que o grupo do método sintético influenciou fortemente a prática da alfabetização brasileira.

No método alfabético, o aluno trabalhava com as letras que substituem o som. Ao memorizá-las “casadamente” com os nomes das letras, ele formaria as sílabas; e, após ler muitas sílabas até decorar, escreveria palavras e textos. O método silábico mais famoso no Brasil foi utilizado pela cartilha *Caminho Suave*. Nesse método, as palavras são escritas com apenas duas letras, uma consoante com uma vogal, formando uma família silábica – por exemplo: pa, pe, pi, po pu – que eram lidas, decoradas e juntando-as, lia-se palavras. O método fônico propõe-se treinar a pronúncia de fonemas isolados, decorá-los, para poder juntá-los e então ler palavras e textos.

Assim como o método sintético, o método analítico é explorado por três correntes diferentes, também apresentadas por Moraes (2012); são elas: a palavração, a sentencição e o global.

Na palavração, o aluno leva um período longo de tempo para identificar e copiar várias palavras, para depois separá-las em sílabas, as sílabas em letras, as letras em fonemas. Na sentencição, memoriza-se, em cada lição, a sentença completa para depois tratar isoladamente cada uma das palavras, a seguir analisam-se essas palavras em partes menores. Por meio de narrativas específicas, sem qualidade, para alfabetizar no método global, iniciar-se-ia com o texto a fim de seguir com o estudo isolado das frases, depois a seleção de algumas palavras, focando nas sílabas, e, por fim, na relação fonema-grafema.

Os métodos de alfabetização, como eram denominados, utilizavam para a concretização do ensino inicial da leitura e da escrita, as cartilhas, os abecedários, os silabários e os livros de leitura. Com isso, as crianças eram vistas como uma “folha em branco”, ou seja, chegavam na escola desconhecendo completamente o mundo da escrita. O ensino desconsiderava a importância da aprendizagem que era vista como um acúmulo de conhecimentos transmitidos, sem a necessidade de o sujeito construir esquemas para compreender os conteúdos.

Essa concepção do aprendiz era coerente com a época, meados do século XX, quando o Behaviorismo dominava no campo da psicologia e o ensino era visto como uma transmissão pura e simples. De acordo com Mortatti (2006), na alfabetização, o como ensinar era direcionado à maturidade da criança a quem se ensina, e as questões de ordem didáticas estavam subordinadas com as questões de ordem psicológica.

Assim, até os anos 1980, houve muita controvérsia entre métodos sintéticos e analíticos. Segundo Soares (2016), ora era o princípio de síntese (unidades menores das palavras) que entrava na moda, ora a análise (partir das unidades maiores em direção às unidades menores) que se destacava, sendo que o principal objetivo dos métodos era a aprendizagem limitada do sistema alfabético-ortográfico da escrita.

Soares (2016) destaca que a ruptura dos métodos sintéticos e analíticos ocorreu ao final do século XX; e essa foi a primeira mudança de paradigma significativa na área de alfabetização. Assim, os métodos sintéticos e analíticos foram considerados tradicionais e superados.

Nos anos 1980, Soares (2016) comenta sobre a segunda mudança de paradigma – esta desloca o foco do professor para o aprendiz – e esclarece que a aprendizagem da língua escrita é uma construção progressiva do princípio alfabético. Nessa mudança tem destaque a interação da criança com materiais reais de leitura e escrita que promovem as oportunidades de construção desse princípio, como veremos a seguir na próxima seção.

2.2 A MUDANÇA DE PARADIGMA: A REVOLUÇÃO CONCEITUAL NAS QUESTÕES DA ALFABETIZAÇÃO: A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

No ano de 1979, Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicaram seu primeiro livro divulgando a pesquisa que realizaram sobre as construções infantis no processo de aquisição do sistema da escrita alfabética. A primeira edição brasileira ocorreu em 1986, com o título de *Psicogênese da Língua Escrita*. A pesquisa teve como participantes crianças de escolas públicas da Argentina e da Espanha, tendo o espanhol como língua de base. No entanto, a língua não foi obstáculo para a obtenção dos resultados e das ideias básicas na área da alfabetização, que foram aplicadas depois em outras línguas como o português, o francês, o inglês e o italiano, como comenta Ferreiro (1995).

Essa pesquisa causou uma revolução na área da alfabetização, na maioria dos países da América do Sul e Central, além de países europeus, como França, Itália e Espanha, todos países usuários de línguas neolatinas. Entretanto, antes da divulgação dessa pesquisa, até final dos anos 1980, as questões sobre a

alfabetização eram tratadas sob o paradigma Behaviorista que pesquisavam o melhor método de ensino para alfabetizar as crianças.

A grande mudança trazida por Ferreiro (1995) com sua pesquisa foi no enfoque de como ensinar, até então explorado pelos métodos, para o paradigma do Construtivismo que enfocava não mais o ensino mas a aprendizagem, especificamente, como as crianças aprendem/constroem o sistema de escrita alfabética.

A pesquisa que teve ampla divulgação no Brasil fundamentou-se na concepção construtivista, de Jean Piaget. Ela se tornou a principal referência sobre o processo de alfabetização nos cursos de formação inicial e continuada de professores e em documentos oficiais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Língua Portuguesa de 1997.

Ferreiro e Teberosky (2011) discorrem que as discussões de práticas de alfabetização têm se centrado sobre os métodos utilizados: analíticos, sintéticos, fonético, global etc. Métodos que, criados com uma concepção comportamentalista, apresentam uma sequência de passos para serem trabalhados com as crianças, empregando as atividades de decorar e copiar, sem criar conhecimento.

Essas discussões, segundo as autoras, não consideraram as concepções de sistema de escrita gerado pelas crianças. O modo como as crianças compreendem os problemas, com as sequências de soluções que consideram aceitáveis, e que é essencial para distinguir o tipo de intervenção a ser realizada durante o processo de aprendizagem.

Acrescentam ainda que, no contexto escolar, existem diferentes tipos de práticas nas quais a criança é introduzida na língua escrita. Existem práticas que se obtêm a partir do conhecimento de outros, sem a possibilidade de participação da construção do conhecimento, e outras que já estão estabelecidas, fechadas, imutáveis, que levam o sujeito a ser um espectador passivo ou receptor.

Nas experiências que Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2011) desenvolveram, aparecem três dificuldades a serem colocadas:

Em primeiro lugar, a visão que um adulto, já alfabetizado, tem do sistema de escrita; em segundo lugar, a confusão entre escrever e desenhar letras; finalmente, a redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional. (FERREIRO; TEBEROSKI, 2011, p. 34).

Destacam as autoras que a visão do sistema de escrita – de quando éramos analfabetos, isto é, todos nós já fomos analfabetos em um determinado momento da vida – somente será abandonada quando essa visão adultocêntrica do processo for substituída pelo conhecimento da evolução da psicogênese da língua escrita. A tendência dos adultos alfabetizados é reduzir o conhecimento do leitor em relação às letras e ao valor sonoro convencional. Com isso, Ferreiro e Teberosky (2011) formaram pequenos grupos de crianças com o objetivo de modificar essa redução, comprovando que as crianças não ficam passivas esperando a ordem do professor para realizar alguma tarefa quando são consideradas seres inteligentes que exploram materiais escritos e tiram deles muitas reflexões.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) identifica na criança a busca de compreender a natureza da linguagem do seu entorno, de modo que formula hipóteses, coloca à prova suas antecipações, cria e originaliza a sua própria gramática. Diferentemente de uma visão anterior que a considerava como um ser passivo à espera de um esforço externo de uma resposta.

Nessa busca da criança em compreender e de adquirir conhecimentos, as autoras (1999) destacam o sujeito cognoscente, ou seja, aquele que procura compreender o mundo que o cerca e responder as questões que o provocam. Esse sujeito aprende com suas próprias ações sobre o objeto e constrói suas categorias de pensamento. Nessa perspectiva, o sujeito está no centro do processo da aprendizagem conforme a ideia da teoria de Piaget.

Ferreiro e Teberosky (1999) colocaram como hipótese válida a presença do sujeito cognoscente na aprendizagem da língua escrita, exemplificando com uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce com materiais escritos ao seu redor e que faz relação da natureza desse objeto de conhecimento cultural, não se reduzindo a uma série de habilidades específicas que a criança deve possuir.

Com isso, apresentaram uma série de investigações sobre o processo de construção dos conhecimentos na língua escrita que partiram da identificação dos processos cognitivos implícitos à aquisição da língua escrita, da compreensão das hipóteses das crianças e da descoberta dos tipos de conhecimentos prévios específicos que a criança possuía ao iniciar a aprendizagem escolar. Os estudos tiveram como abordagens o planejamento das situações experimentais para que a criança coloque em evidência a escrita como ela a lê, o entendimento da leitura, e os problemas que elas próprias colocam para si.

As situações experimentais, como indicam Ferreiro e Teberosky (2011), constituíam-se em atividades de leitura e registro com crianças para entender a evolução de ideias sobre a natureza do objeto social que é o sistema de escrita. As pesquisadoras analisaram concomitantemente as atividades de produção e de interpretação de texto escritos a fim de averiguar a competência cognitiva das crianças. Esses estudos confirmaram os princípios piagetianos da criança ser construtora do seu conhecimento e se aplicaram ao processo de alfabetização.

O interesse de Ferreiro e Teberosky (1999) residia na descoberta do processo da construção da escrita, portanto, os testes de predição sobre a “maturidade” e as provas de avaliação do rendimento escolar não serviram ao propósito dos estudos; tampouco as situações experimentais, propostas pelas autoras, seriam uma forma de avaliar o rendimento do estudante mediante a quantidade de palavras que sabe escrever ou como pode decifrar um texto.

Assim, para a construção do projeto experimental, Ferreiro e Teberosky (1999) guiaram-se nos princípios básicos:

- 1) Não identificar a leitura com decifrado – [...] ler não equivale a decodificar as grafias em sons (J. Foucambert, F. Smith) e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado.
- 2) Não identificar escrita com cópia de um modelo – [...] a escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica.
- 3) Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia – este terceiro princípio é consequência do primeiro e do segundo. Se entendermos a aquisição da escrita como produto de uma construção ativa, ela supõe etapas de estruturação do conhecimento [...]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 37).

Diante desses princípios, Ferreiro e Teberosky (1999) elaboraram situações experimentais, tanto de interpretação do código alfabético como de produção gráfica, de forma estruturada, com flexibilidade nas descobertas das hipóteses que a criança colocava em jogo nas tarefas propostas, tanto de interpretação do código alfabético como de produção gráfica.

Com os delineamentos da psicologia genética, ocorreu nas tarefas a interação do sujeito com o objeto de conhecimento (a escrita), além do diálogo com o entrevistador envolvendo elementos conflitivos que requeria à criança um raciocínio real para evidenciar o pensamento infantil. Assim, o interrogatório, como

foi chamado pelas autoras, era individual, registrado manualmente, e as repostas das crianças foram gravadas com todas as séries de tarefas em algumas salas da instituição de ensino que frequentavam.

Com o método da indagação com base no “método clínico”, desenvolvido pela escola de Genebra, tinha-se o objetivo de explorar os conhecimentos da criança na leitura e escrita. Desse modo, o interrogatório e a flexibilidade da situação experimental permitiram que Ferreiro e Teberosky (1999) encontrassem respostas originais, inesperadas para os adultos, e elaborassem hipóteses adequadas na compreensão do significado. Os resultados das situações foram analisados, excluindo a avaliação em termos de respostas certas ou erradas, sendo que o propósito da pesquisa era explicar os processos de conceitualização da escrita e entender os “erros” da criança.

Para a realização da pesquisa, Ferreiro e Teberosky (2011) utilizaram-se de materiais impressos. Ao explorarem, as crianças manifestaram comportamentos até então ignorados pelos adultos, pois iniciaram a identificação e a categorização do objeto escrito (livro, revista, folheto). Apresentaram de imediato a antecipação da organização do conteúdo (se for jornal têm seções, se é um livro tende a ter o título, nome do autor, editora); a busca de diferenças gráficas entre números e letras; a orientação da escrita; utilização de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação e pontuação; datas e anos; fotografias ou desenhos; e o intuito de procurar legendas para a identificação do personagem.

Após certo tempo de exploração, os grupos foram confrontados com suas conclusões, e os que avançaram na interpretação foram aqueles que encontraram fotos, diagramas ou desenhos. Essa exploração serviu de comparativo com as outras crianças que fazem a mesma coisa, mas se sentem desorientadas por não terem uma mediação que valorize suas hipóteses. Elas têm dificuldades em antecipar sobre o significado, sobre o que é um livro, como se organiza e o que pode estar escrito. As pesquisadoras descobriram que realizar antecipações sobre o significado e procurar indicações que justifiquem ou rejeitem as antecipações é uma tarefa complexa; além disso, o conhecimento que os leitores e alfabetizados têm da língua escrita não se reduz ao conhecimento das letras.

Ao analisarem a prática docente, constataram uma polêmica sobre a ordem das atividades de leitura e escrita a serem introduzidas. Na tradição norte americana, a leitura precede a escrita, enquanto a América Latina tende à

introdução das duas atividades, com a imposição da lecto-escritura¹, porém considerando que se possa escrever antes de saber ler, escrever por si própria, sem copiar.

As pesquisadoras acrescentam que a apresentação das letras individuais, bem como a ordem de apresentação de palavras e letras, implica uma sequência do “fácil” ao “difícil”. Na concepção do adulto, a escrita se torna um objeto escolar e o professor é o único informante.

Contrariando essa ideia, as pesquisadoras afirmam que a língua escrita é um objeto de uso social e cultural, não apenas de contexto escolar. As crianças que vivem em um ambiente urbano encontram a escrita em diferentes suportes textuais, como panfletos, propagandas, anúncios, televisão, entre outras fontes. As letras estão em toda parte, agrupadas (formando palavras) sem estar em uma ordem preestabelecida, com seus variados estilos e tipos gráficos.

Para elas, a criança vê mais letras fora do que dentro da escola. Fora, ela consegue produzir textos, pois, na escola, é autorizada a somente copiar, não tem produção pessoal. As informações que recebem do extraescolar podem parecer desordenadas – mas não estão – por estarem em contextos de uso, enquanto na escola a informação pode estar descontextualizada.

Essas constatações é que podem levar o professor a repensar, redefinir e dinamizar as relações sociais com a escrita, dentro e fora da sala de aula. As atividades de produção de escrita e de interpretação começam antes mesmo da inserção em um processo de escolarização. Dessa forma, a escrita cumpre diversas funções sociais em meios concretos de existência.

Os adultos fazem anotações, leem cartas, produzem e interpretam a escrita em diferentes situações. Para Ferreiro e Teberosky (2011):

“A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e criança entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2011, p. 58).

Assim, as pesquisadoras constataam que as crianças estão imersas em sistemas simbólicos. Elas procuram compreender, descobrir por meio de um

¹ “Lecto-escritura, em castelhano, leitura e escrita” (FERREIRO, 2011, p. 35).

processo construtivo qual a função dos sinais escritos, empregando ideias próprias que são influenciadas pelo meio ambiente.

Ferreiro (1995) afirma que as crianças são indivíduos que sabem e adquirem novos conhecimentos em seu desenvolvimento, sendo que o objeto de escrita é também um objeto de saber, no qual elas tentam assimilar a informação gerada pelo meio. Assim, experimentam a palavra, testam por meio de hipóteses, elaboram de maneira ordenada o seu desenvolvimento em um sistema de informação – chamado pelas autoras de *teorias das crianças* – que, para nós adultos, pode ser um jeito estranho de pensar.

Para Piaget, conforme destacam as autoras, as informações são interpretadas, e as crianças dão um sentido aos seus encontros com a escrita, formando esquemas que permanecem ativos e sem alterações, enquanto buscam “dar sentido ao mundo”.

Merece destaque a informação das autoras de que também pode ocorrer que as novas informações invalidem o esquema anterior. Dessa forma, as crianças passam por um processo difícil de modificação, sendo necessário fazer rearranjos mentais para interpretar as novas situações.

Morais (2012) indica que, a partir da teoria de Ferreiro e Teberosky, o alfabeto passou a ser concebido como “Sistema de Escrita Alfabética” (SEA), entendendo-se como um sistema notacional e não mais como um código. Anteriormente, na visão tradicional, o aluno aprendia repetindo e memorizando, decorando as letras e os sons que constituíam as palavras. Considerava-se a escrita como se fosse um conjunto fechado de elementos no qual os alunos eram capazes de “decodificar” e “codificar” palavras, em seguida frases, por fim textos por meio de treinos, repetições e acúmulo de formas das letras e de seus sons.

Por isso a insistência das estudiosas em dois pontos, que a tarefa do alfabetizando é de se apropriar de um sistema notacional, no qual o primeiro ponto é que a escrita alfabética, as suas regras de funcionamento ou propriedades não estão prontas, dadas. No início não se sabe como as letras funcionam, muito menos, percebe-se os fonemas de forma isolada.

No segundo ponto, afirmam que as internalizações das regras e convenções do alfabeto não ocorrem em curto prazo. Segundo Moraes (2012): “a perspectiva evolutiva adotada pela psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA, a criança (ou jovem ou adulto alfabetizando) precisa ‘desvendar a esfinge’, compreendendo as

propriedades do alfabeto como sistema notacional” (MORAIS, 2012, p. 49). Dessa forma, o alfabeto é para o aprendiz um objeto estranho, desconhecido e sem referência sobre sua utilidade, que aos poucos vai tomando forma e assumindo funções.

Acrescentam que, para nos apropriarmos de um sistema notacional, é preciso conhecer suas regras e convenções; e que os alunos não descobrem tudo sozinhos, pois precisam contar com a participação dos professores e de outros usuários da leitura e da escrita. Portanto, não se trata de uma descoberta solitária, mas, sim, de uma construção interativa entre os usuários da escrita.

Ainda, segundo Moraes (2012), para compreender o SEA e usá-lo com indivíduos alfabetizados, é necessário ter em vista duas questões: o que as letras representam? E como as letras criam representações? A resposta a essas duas perguntas, indica o autor, é feita em cada etapa, nível, fase ou estágio em que a criança se encontra. Além de atender a dois aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais.

O autor destaca que os conceituais remetem à representação simbólica; e os convencionais são as próprias convenções que podem apresentar mudanças a partir de acordo social, sem alterar a natureza alfabética do sistema, como: a direção da escrita (direita para esquerda), a segmentação das palavras e a utilização de mais de uma letra para constituir um som.

Com os aspectos conceituais e os convencionais, criou-se um conjunto de dez propriedades do SEA, que o aprendiz precisa dominar para aprender a ler e a escrever, como descreve Moraes (2012):

1. “Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.” (MORAIS, 2012, p. 51); por exemplo, a escrita da palavra BOLA que não pode ser inventada ou escrita com números e símbolos. Como sugestão de atividade, pode-se levar para a sala de aula palavras escritas com símbolos ou números para as crianças tentarem ler ou mesmo elas próprias escreverem palavras usando outros símbolos, trocarem entre si e tentarem ler.

2. “As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).” (MORAIS, 2012, p. 51). Os estudantes podem trocar as letras d, q, b e p

em palavras para ver as diferenças, como em BOLA: DOLA, POLA, e indagar a existência dessas palavras.

3. “A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.” (MORAIS, 2012, p. 51). Usar como exemplo a palavra GATO, escrever AGTO, ATOG, GAOT e questionar os estudantes se é possível lê-las e se mantêm um sentido.

4. – “Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo que distintas palavras compartilham as mesmas letras.” (MORAIS, 2012, p. 51). Com o alfabeto móvel, o estudante monta as palavras ELEFANTE, ELEGANTE e BELEZA, e o docente solicita que observe as letras que se repetem em seu interior.

5. - “Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.” (MORAIS, 2012, p. 51). Pode-se destacar as palavras QUADRO, QUEIJO e QUIABO e em seguida perguntar aos estudantes o que estas palavras têm em comum, a seguir solicite que pesquisem outras palavras escritas dessa forma: QU.

6. - “As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem” (MORAIS, 2012, p. 51). Exemplificando, a palavra CARRO tem como significado veículo de transporte e o significante fônico [karu] e gráfico é CARRO.

7. - “As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos” (MORAIS, 2012, p. 51). Como exemplo as palavras: APTO (A-PI-TO), TÉCNICA (TE-KI-NI-CA), AFTA (A-FI-TA).

8. “As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra” (MORAIS, 2012, p. 51), exemplificando com as palavras FRUTA, LARANJA, INGREDIENTES, MORANGOS, GRÃOS, QUALQUER, COLHER, VARIEDADE E POR, que possuem a letra ‘r’ em diferentes posições dentro da palavra. Como sugestão de atividade, os estudantes podem montar uma tabela, e, com as palavras separadas pelo docente, a partir do texto trabalhado, classificá-las de acordo com a respectiva posição e o som que ocupa: R INÍCIO, R FINAL, RR, R ENTRE VOGAL E CONSOANTE E R ENTRE VOGAIS.

9. - “Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.” (MORAIS, 2012, p. 51). Pode-se, a partir do texto trabalhado pelo docente, destacar uma palavra acentuada do texto e pedir aos estudantes para procurarem outras palavras com o mesmo acento da palavra apresentada.

10. “As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.” (MORAIS, 2012, p. 51). As atividades propostas, nesta propriedade do SEA, podem ser o preenchimento com as letras que faltam às palavras, escolher palavras do texto para explorar os padrões silábicos e elaborar uma tabela com as palavras do texto. Por fim, os estudantes a completam com o número de letras, o número de sílabas, as consoantes e as vogais de cada palavra.

Moraes (2012) ressalta que muitos adultos alfabetizados dominam todas essas propriedades, de forma automática, sem ter refletido sobre elas. No entanto, é preciso ajudar as crianças a reconstruírem essas propriedades e entenderem que o processo de compreensão da escrita é um percurso evolutivo. Este gera novos conhecimentos a partir da transformação que o próprio aprendiz realiza com seus conhecimentos prévios e com as novas informações, gerando uma fonte de desafio e conflito.

No tópico a seguir, serão discutidas as hipóteses de escrita que fazem parte do percurso evolutivo do aprendiz que elabora as respostas próprias para as questões: o que e como. Além das hipóteses estudadas por Ferreiro e Teberosky, outros autores serão apresentados para comparar com os estudos das autoras.

2.3 AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA COM OS ESTUDOS DE EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY E OUTROS TEÓRICOS

Soares (2016) apresenta outros teóricos que identificam, no processo cognitivo e linguístico, as fases do desenvolvimento da criança na aquisição do sistema de escrita antes mesmo do início do ensino formal. Ainda, Tolchinsky (2003, p. 53), citado por Soares (2016, p. 56), afirma que esses estudiosos consideram a leitura e a escrita como um tipo de conhecimento que passa por processos de

reorganização com a idade e a experiência, portanto, não são habilidades exclusivas a serem ensinadas formalmente.

Soares (2016) afirma que as teorias sobre as fases do desenvolvimento da escrita na criança são diferenciadas por delimitarem as fases no processo, o foco no sistema representacional, a ênfase na leitura ou na escrita, e os critérios para diferenciarem as fases.

Por volta dos anos 1930, como destaca Soares (2016), Vygotsky, ao escrever o texto sobre a pré-história da linguagem escrita, considerou os rabiscos, desenhos, garatujas, jogos e o faz de conta, como momentos nos quais a criança constrói seu sistema de representação ao atribuir aos objetos a função de signos para o desenvolvimento da língua escrita com diferentes interações com o mundo.

2.3.1 Alexander Luria: a pré-história da língua escrita

Como destaca Soares (2016), Alexander Luria², discípulo de Vygotsky, organizou os estágios da pré-história da língua escrita com foco no desenvolvimento da escrita da criança. O pressuposto era de que a criança, quando entra na escola, tem determinadas habilidades e destrezas que a ajudará escrever em um período de tempo curto. Era de fundamental importância para o teórico, conforme Soares (2016), o conhecimento da pré-história da escrita infantil antes mesmo de compreender o sentido e o mecanismo da escrita para a orientação do ensino formal da escrita, pois, nesse momento, as crianças efetuavam tentativas e invenções na elaboração de métodos primitivos.

Para identificar os estágios, Luria solicitou às crianças de 3 a 5 anos que não tinham aprendido a escrever que escrevessem as palavras e frases que relembraassem, das que foram apresentadas, com lápis e papel de apoio à memória. No primeiro estágio identificado pelo estudioso, Soares (2016) informa que as crianças anotavam as frases e as palavras, apresentadas anteriormente, com garatujas e rabiscos, na tentativa de imitar a escrita adulta, sendo o escrever dissociado de seu objetivo imediato.

O segundo estágio era caracterizado por marcas não diferenciadas que lembravam uma ou outras frases, mas que se aproximavam dos signos. A

² Psicólogo russo que pertencia ao grupo de estudos e pesquisas coordenadas por Vygotsky.

diferenciação dos signos primários acontece no estágio seguinte, Soares (2016) identifica nesse estágio, de acordo com Luria, os rabiscos curtos associados com palavras e os longos e complexos, com frases, evidenciando a conexão entre oralidade e produção gráfica. Ocorria a evolução e a reflexão da marca gráfica em signo, o desenho como meio de recordar, além da representação dos seres e objetos como uma aproximação da escrita pictográfica.

Luria não chega aos estágios do princípio alfabético, como ressalta Soares (2016), mas apresenta estágios que o precedem e o fundamentam nessa pré-história da escrita infantil, antes da entrada da criança na escola.

2.3.2 Uta Frith: fases do desenvolvimento

Dando continuidade às teorias sobre as fases de desenvolvimento, Soares (2016) lembra de Uta Frith³, fazendo referências a citações em pesquisas e textos acadêmicos dos anos 1980 e 1990. Os temas de suas investigações são as dificuldades de aprendizagem da leitura para portadores do quadro de dislexia para a implementação de uma abordagem evolutiva que auxiliasse na concepção da sequência de aquisição normal da leitura. Assim Soares (2016) descreve as três fases que dividem o desenvolvimento da leitura com estratégias usadas pelas crianças.

A primeira fase descrita trata sobre as habilidades logográficas da criança, as quais consistem no reconhecimento imediato das palavras familiares, diante de pistas contextuais e pragmáticas ou em aspectos gráficos. Por exemplo: é o reconhecimento do próprio nome, de marcas publicitárias de produtos, nomes de estabelecimentos, entre outros.

Na segunda fase das habilidades alfabéticas, a criança conhece e usa as correspondências fonema-grafema, a ordem das letras é decisiva e decodifica grafema por grafema na sequência. Nessa fase, a criança pode escrever a palavra mesa com z em vez de s, porque ela escreve conforme expressa na fala.

Na terceira fase, caracterizada pelas habilidades fonológicas, ocorre a análise das palavras em unidades ortográficas. Utiliza-se as regras de

³ Psicóloga alemã, em atividade no Instituto de Neurociência Cognitiva da University College London.

correspondência entre letras e sons, após dominar essa fase, não há necessidade da conversão fonológica.

Com isso, de acordo com Soares (2016), Linnea C. Ehri, tal como Uta Frith, enfatiza a leitura como agente de desenvolvimento da escrita na criança, sobretudo a leitura de palavras que são as unidades básicas na identificação e processamento da construção do significado do texto escrito. A autora comenta que Ehri tem como objeto de análise o sistema alfabético no processo de aprendizagem do sistema de escrita, diferentemente das outras teorias do desenvolvimento, em que predomina a análise das relações do sujeito com o sistema alfabético.

2.3.3 Linnea C. Ehri: fases do desenvolvimento da escrita

Linnea C. Ehri (2013) distingue quatro fases dos avanços significativos das crianças ao aprenderem a ler palavras por reconhecimento automatizado: fase pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada.

Na fase pré-alfabética, como escreve Ehri (2013), as crianças reconhecem de forma automatizada as palavras; são pré-leitoras, logo não conseguem decodificar as palavras. Soares (2016) acrescenta que nessa fase as crianças apoiam-se em pistas visuais ou contextuais, como as letras do seu nome reconhecidas como formas gráficas e não como representações da fala.

Na fase alfabética parcial, segundo Soares (2016), a criança estabelece relações entre a escrita e a fala como decorrência do valor sonoro de certas letras, principalmente àquelas nas quais o fonema é claramente percebido na pronúncia da fala. Ehri (2013) destaca que as crianças precisam adquirir habilidades alfabéticas, ou seja, identificar as formas das letras, os nomes ou seus sons. Nessa fase adivinham algumas palavras ou letras com pistas contextuais e reconhecimento automatizado, formando conexões, geralmente com a primeira e/ou última letra.

Conforme Soares (2016), a criança, na fase alfabética completa, compreende a maioria das correspondências fonema-grafema, segmenta as palavras nos fonemas, torna-se capaz de ler as palavras, tanto as desconhecidas quanto às pseudopalavras, e escreve representando todos os fonemas. Ainda que, do ponto de vista das normas e convenções, estejam incorretas.

Por fim, na quarta fase – a alfabética consolidada –, como nos mostra Ehri (2013), a leitura das palavras é mais precisa, a leitura dos textos é feita de forma

independente, o vocabulário com palavras escritas na memória contribui para a expansão rápida e tem o reconhecimento automático e rápido na leitura. Soares (2016) acrescenta que, nessa fase, o leitor tende a se concentrar mais na compreensão, pois se liberta da decodificação com uma leitura fluente e automática.

2.3.4 Glenda Bissex e Charles Read: a “escrita inventada”

Soares (2016) destaca que na mesma época em que Ferreiro e Teberosky desenvolviam suas pesquisas na Argentina, por volta dos anos 1970, Glenda Bissex publicava, nos Estados Unidos, uma obra sobre seus estudos da aprendizagem inicial da língua escrita. Ela utilizou o relato do processo de desenvolvimento da leitura e escrita de seu filho, no período dos 4 aos 11 anos de idade.

Soares (2016) escreve que Bissex compreende o desenvolvimento da escrita de forma mais geral, colocando-a em padrões do crescimento humano e da aprendizagem. Assim, primeiramente a criança passa a ler e a escrever universais, caracterizados por desenhos e garatujas, antes do reconhecimento dos específicos culturais, que são as letras, com progressiva diferenciação. A integração desses elementos desenvolve a escrita ao associar letras específicas aos sons correspondentes da língua oral. Com o avanço na descoberta da escrita como fonte de informação, ocorre a interação com o outro e a superação do tempo e espaço.

Bissex analisou uma escrita inventada durante o desenvolvimento do seu filho, a partir de uma pesquisa de Charles Read, no início dos anos 70, sendo o primeiro pesquisador, de acordo com Soares (2016), a identificar a importância da grafia que a criança “inventa”. Nesse caso, ocorre o estabelecimento de correspondências entre fonemas e grafemas com a percepção pela criança dos sons da língua e o conhecimento que tem das letras do alfabeto.

Read analisou escritas inventadas por 20 crianças com idades entre 3 a 6 anos. Nessas escritas identificou a presença de um sistema fonológico uniforme, justificando o processo de compreensão de escrita pela criança, pois as crianças se utilizaram de grafias improváveis para os pais e professores, mas explicadas por hipóteses de organização que a criança fazia com os sons da língua inglesa.

Os estudos de Read, segundo Soares (2016), demonstram que as crianças inventam escritas, não enquanto erros que interfeririam na aprendizagem, mas como formas de exploração para o avanço no processo de aprendizagem.

2.3.5 Richard Gentry: estágios de desenvolvimento

Bissex e Read pesquisaram a evolução da escrita inventada em direção à escrita convencional, mas foi Richard Gentry, segundo Soares (2016), o teórico que organizou os dados de Bissex – após a publicação do livro da autora – em estágios de desenvolvimento e a partir da análise das escritas inventadas pelas crianças.

Com isso, os estágios classificados, a partir dos dados de Bissex, são organizados em: 1) primeiro estágio pré-comunicativo: caracterizado pelo uso aleatório de letras conhecidas, em alguns casos o uso de números e sem correspondência letra-som; 2) estágio semifonético: representado pelas palavras escolhidas segundo valor sonoro; 3) estágio fonético: caracterizado pela “invenção”, por parte da criança, de um sistema ortográfico (aqui se inicia geralmente a aprendizagem formal da língua escrita); 4) estágio de transição: passagem de uma escrita fonológica para a escrita com representações visuais e morfológicas; 5) estágio convencional: com as experiências do ensino formal, a criança domina a língua escrita e as regras.

Soares (2016) escreve que Gentry, posteriormente, propõe uma “escala de escrita”, enfatizando o aspecto alfabético e não o fonético, que era o modo característico pelo qual analisou a escrita inventada descrita por Bissex em sua obra. A escala de escrita é composta pelos seguintes níveis:

Nível 0 – Escrita não-alfabética: não tem letras, apenas garatuja ou traços;

Nível 1 – Estágio pré-alfabético: as letras são utilizadas de forma aleatória, sem correspondência de sons;

Nível 2 – Estágio parcialmente alfabético: as representações sonoras das letras são parciais;

Nível 3 – Estágio plenamente alfabético: representa todos os fonemas, mas desconhece as convenções ortográficas;

Nível 4 – Estágio alfabético consolidado: tem domínio dos padrões ortográficos e a compreensão do funcionamento do sistema.

Outro ponto a ser apresentado é a similaridade entre a pesquisa de Gentry e Ferreiro, mesmo estas tendo sido realizadas de forma independente, sem remissões entre os teóricos e a aplicação em línguas diferentes (Inglês – Gentry, Espanhol – Ferreiro). Diante das duas teorias, Gentry menciona o estágio com domínio

ortográfico (alfabético consolidado), diferentemente de Ferreiro que considera o nível alfabético como apropriação do sistema alfabético e o ensino formal, o qual orientará as crianças em suas dificuldades com a ortografia.

2.3.6 Emília Ferreiro e Ana Teberosky: as hipóteses de escrita

As produções espontâneas das crianças são indicadores claros de potencial para compreender a natureza da escrita. As crianças escrevem como acreditam que certo conjunto de palavras poderiam, ou deveriam, ser escritas e que esta expressão precisa ser interpretada e avaliada.

As escritas dos aprendizes são consideradas por muitos adultos como garatujas ou rabiscos de quem não sabe escrever. Contudo, Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam que esta expressão exige um grande esforço cognitivo por parte da criança. Ainda que a resolução não seja conforme o esperado pela escola, o caminho teve um início. A criança não aprende somente quando é inserida em uma instituição formal de ensino, muito antes disso, porém, já constrói um saber para além do socialmente aceito por “conhecimento”.

Conforme Ferreiro (2011), as primeiras escritas aparecem de forma gráfica, seja na forma de linhas onduladas, quebradas, contínuas, fragmentadas, seja nas séries de elementos repetidos, como bolinhas e linhas verticais; contudo, essa aparência gráfica não é garantia de escrita.

Desse modo, o autor aponta que na concepção tradicional de alfabetização, a escrita consiste apenas de aspectos gráficos; ou seja, o tipo de traçado e sua qualidade, ignorando a construção da representação e os meios utilizados para se criar as diferenciações. Ignorando também a evolução através dos meios culturais, as situações educativas e as línguas que permeiam o contexto em que o aprendiz está inserido.

Assim, a concepção de escrita de Ferreiro (2011) distingue três períodos:

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos quantitativo e qualitativo)
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2011, p. 22).

A autora escreve que, no primeiro período, as duas distinções – icônico e não icônico – sustentam as construções posteriores, que são as marcas gráficas figurativas e as não figurativas, de um lado, e a escrita como seu objeto substituto, de outro.

A distinção entre desenhar e escrever é importante para que se diferencie que, ao desenhar, se está no domínio icônico, que reproduz a forma do objeto. Já ao escrever, o processo é abstrato, não se tem a forma dos objetos nem sua ordem espacial, mas o traçado das letras. Segundo a autora, as crianças são seres inteligentes. Elas tratam de adotar as formas das letras colocadas pela sociedade, sem inventarem formas novas.

Para Ferreiro (2011), o período seguinte é caracterizado pela construção de formas de diferenciação na escrita, inicialmente intrafigurais, que ocorrem sobre o eixo **quantitativo** de letras, geralmente três, para que a escrita tenha um significado; e **qualitativo**, com a variação necessária para uma série de grafias, ou seja, se a palavra escrita tem a mesma letra, não pode ser interpretada.

Assim, a busca para dizer “coisas diferentes” resulta em um modo de diferenciação interfigural, enquanto os aspectos intrafigurais se mantêm. Entretanto, Ferreiro (2011) afirma que: “agora é necessário criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, precisamente para garantir a diferença da interpretação que será atribuída” (FERREIRO, 2011, p. 23).

Ainda segundo a autora, as crianças exploram critérios quantitativos – que precisam variar na quantidade de letras para ter escritas diferentes – e qualitativos, a fim de diversificar as letras utilizadas de uma escrita para outra ou para variar a posição das mesmas letras, sem mudar a quantidade delas.

As etapas do aprendizado da escrita alfabética, reveladas por Ferreiro e Teberosky (1999), tratam das formas de compreender o sistema alfabético, que é fruto da transformação que o aprendiz exerce sobre seus conhecimentos prévios, com as respostas as duas questões: o que e como.

O aprendiz é um sujeito cognoscente que constrói o conhecimento com respostas próprias, que não foram ensinadas pelos adultos e formula hipóteses durante o percurso evolutivo da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) definiram quatro níveis de desenvolvimento da escrita. Ambos recomendam que o levantamento das hipóteses do aprendiz deve ser realizado periodicamente, acompanhando as

atividades de ensino e reflexão, com o intuito de orientar o planejamento do professor e o processo realizado por ele com os alunos.

Soares (2016) ressalta que Ferreiro e Teberosky, nos textos que abordam os níveis de desenvolvimento da escrita, não nomeiam o nível pré-silábico, como fez o discurso educacional ao adotar tal denominação, pois o consideram impróprio. Outros estudiosos destacados por Soares (2016), como Cagliari e Moreira, consideram a expressão imprópria, pois não diz nada a respeito da concepção de escrita pela criança, mas reafirmam a importância da fase posterior.

Ferreiro e Teberosky (2011) identificaram em suas pesquisas que as crianças têm dois modos de diferenciar a representação gráfica: o desenho e a escrita. Após realizar diversas explorações, a criança descobre que, através dos tipos de linhas (retas, curvas ou pontos), pode-se desenhar ou escrever, o que difere é sua organização. Reconhecem nesse sentido a arbitrariedade (letras não são formas de objetos) e a linearidade (os traçados são colocados em linha, um após o outro), características que aparecem desde as primeiras produções de escrita.

As autoras abordam outro problema que a criança enfrenta: escrever e desenhar se relacionam um com o outro. A partir do momento que pega um livro de histórias ou vê escritos no meio social, a criança percebe que escrita e desenho podem aparecer juntos, mas não são a mesma coisa. Essa questão é resolvida da seguinte forma:

Com o seguinte princípio de organização: as letras são utilizadas para representar uma propriedade dos objetos do mundo (inclusive os seres humanos, animais, etc.), que o desenho é incapaz de reproduzir (por exemplo, os nomes). (FERREIRO, 1995, p. 26).

Assim, os desenhos podem ser nominados de acordo com a experiência da criança: auau, cachorro, totó; mas a escrita do nome do animal será uma só.

Morais (2012) acrescenta que, na fase pré-silábica, a criança não descobriu que a escrita pode ser registrada ou que são pedaços sonoros daquilo que falamos. Entretanto, muitas vezes, ao solicitarmos que escreva uma palavra, ela procura desenhar a forma, produzindo garatujas, rabiscos, que fazem menção a letras. Dessa forma, ela descobre que, ao usar símbolos, estes servem para escrever. Adiante, quando usar letras, pode misturar letras e números ou inventar traçados.

As crianças que já compreendem que não se pode escrever palavras diferentes do mesmo jeito, associam a escrita com as formas físicas ou as funções dos objetos. Como Ferreiro (1995, p. 28) acrescenta:

As crianças tentam, às vezes, testar a seguinte hipótese: Talvez as variações no número de letras estejam ligadas a variações nos aspectos quantificáveis dos objetos implicados (mais letra se o objeto for grande, menos letras se for pequeno; mais letras para um grupo de objetos, menos letras para um objeto só; mais letras para uma pessoa mais velha, menos letra para uma criança).

Essa manifestação passou a ser conhecida como realismo nominal, trata-se da ideia de que as crianças criam distinções gráficas para interpretações diferentes, sem ainda se preocupar com o padrão sonoro da palavra.

Assim, Ferreiro e Teberosky (2011) afirmam que, no princípio da compreensão da quantidade mínima, as crianças escolhem três letras como sendo o espectro ideal. Elas as colocam de maneira ordenada, linear, e tem certeza de que esta disposição de letras deve significar algo; mas caso se utilize apenas uma letra, elas não aceitam que essa expressão indique uma palavra escrita.

O princípio quantitativo – de que três letras bastam – não é o suficiente para representação da palavra. Então as crianças recorrem à condição da variedade, ou seja, o princípio segundo o qual as letras devem ser diferentes. Ferreiro (1995) destaca que, o uso da mesma letra, o tempo todo, não é reconhecido pela criança como uma cadeia legível/racional. O controle progressivo das variações e quantificações leva à percepção da diferenciação da escrita, trata-se, pois, de uma das características desse nível.

No nível silábico, as crianças chegam a uma solução: elas podem ter o controle objetivo das variações quantitativas de letras para escrever; isto é, colocam o mesmo número de letras que o número de sílabas ou emissões sonoras, podendo utilizar qualquer letra para a mesma sílaba. O que importa nesse estágio é marcar a quantidade de sílabas, não o seu som.

Ferreiro (1995) comenta que nas escritas silábicas, as crianças podem utilizar as vogais, sendo esta ocorrência mais frequente no espanhol e no português, ou associar a letra inicial de um nome próprio com o valor sonoro da sílaba.

Destaca também que as crianças, quando fazem escritas nessa fase, tendem a pronunciar as palavras, dividindo-as em sílabas que correspondem às

letras ou marcas orais que pronunciam. Algumas vezes esse procedimento pode ser resultado de práticas da escola ou, sobretudo, indicar uma mudança que está em curso: a hipótese silábica.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que, de acordo com esta hipótese, a criança apresenta um salto qualitativo que consiste em corresponder parte do texto (cada letra) à sua expressão oral (recorte silábico). A escrita representa, portanto, partes sonoras da fala.

Morais (2012) indica que a criança não planeja colocar a quantidade de letras em função da quantidade de sílabas, mas ao ler, aponta as marcas gráficas às partes orais que pronuncia. e acrescenta que: “aparição de uma hipótese silábica significa, de fato, uma grande revolução no modo como a criança responde às questões **o que e como**” (MORAIS, 2012, p.58-grifo do autor).

Para o autor, a criança está descobrindo o que se escreve e o como se faz essa representação. A primeira questão é que a criança passa a interpretar que a escrita é a pauta sonora que falamos; e, a segunda questão, traz que, a cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Isto significa um grande avanço, pois ocorre o vínculo entre as partes orais e a parte escrita.

Segundo o ponto de vista qualitativo, aos poucos, as crianças buscam letras semelhantes aos sons semelhantes da palavra. Embora essa escrita ainda não se caracterize como uma escrita com correspondência convencional, as crianças passam a entender a ligação da escrita com o alfabeto, com foco no padrão sonoro das palavras.

Assim, na hipótese silábica, ocorre a tentativa de relacionar o todo (escrita) e as partes (letras), de forma ordenada e com a correspondência termo a termo, ou seja: uma letra para cada emissão sonora.

Na hipótese silábico-alfabético, Ferreiro (1995) afirma que um novo processo de construção passa a ser experimentado pelas crianças, é a ideia de que algumas letras podem ser representadas por sílabas, enquanto outras por unidades menores, os fonemas.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança descobre a necessidade de ir além no processo de análise da sílaba e reflete sobre as sílabas orais, discriminando os sons que são formados. Moraes (2012) destaca que:

Sempre vista como um período de transição, a etapa silábico-alfabética expressa a descoberta de uma mudança radical na questão como: a criança que já descobriu o que a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso “pôr mais letras”. (MORAIS, 2012, p. 62, grifo do autor).

Assim, escreve o autor, a criança passa a refletir sobre a composição do interior das sílabas orais, notando seus sons e percebendo que precisa grafar mais letras para uma sílaba, deixando de colocar uma única letra para cada sílaba. É esse nível que implica a consciência fonêmica e não só das sílabas, como indica Morais (2012), pois requer agora o maior domínio das correspondências dos grafemas e fonemas, passando a empregar as consoantes e vogais.

No último nível do processo de apropriação da escrita alfabética, Ferreiro (1995) afirma que o aprendiz compreendeu a natureza intrínseca do sistema alfabético. Isso, porém, não significa que resolveu todas as questões sobre a escrita, pois outras dificuldades precisam ser vencidas, como: as marcas de pontuação, os espaços em branco entre as palavras, as letras maiúsculas e minúsculas, no caso da escrita com tipo cursiva, a representação poligráfica de alguns fonemas, como o uso da letra C em cinema e casa, da letra X em lixo, exame, saxofone etc.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam nessa hipótese a compreensão realizada pela criança em escrever e corresponder os caracteres da escrita aos valores menores que as sílabas. Morais (2012) comenta que a criança coloca um fonema para cada letra, mas não consegue verbalizar e explicar as descobertas, cometendo alguns erros, pois desconhece a ortografia como uma determinante da forma de escrever, ressaltando que:

A criança recém-chegada a uma hipótese alfabética ainda “acredita no princípio alfabético”, isto é, ela pensa que prevalece a “lógica” originalmente idealizada para o sistema, segundo a qual cada letra deveria equivaler a um (único) som e a cada som deveria ser notado a uma (única) letra. Assim, ao colocar uma letra para cada som, tal como pronuncia as palavras, ela tende a pensar que seus problemas de escrita estão resolvidos. (MORAIS, 2012, p. 65).

Portanto, conclui o autor, não se pode confundir o alcance de uma hipótese de escrita alfabética com o estar alfabetizado. O processo de ensino de convenções de som-grafia é muito lento, porque sua aquisição depende muito mais das

oportunidades de leitura que o aluno realiza, do que do conhecimento das regras ortográficas, embora estas sejam muito priorizadas pelos profissionais.

Assim, o nível alfabético é o fim de uma evolução anterior e o ponto de partida para outros desenvolvimentos, muitos problemas cognitivos em relação ao domínio do sistema da escrita alfabética foram solucionados, mas outros surgirão.

Nem todas as dificuldades serão superadas, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), os estudantes se defrontarão com as dificuldades na ortografia, mas não com problemas de compreensão do sistema de escrita. A criança se apropria do sistema alfabético e cabe ao ensino formal orientar sobre as dificuldades do sistema ortográfico.

Além do sistema ortográfico, a criança tem como desafio a compreensão leitora e, como Morais (2012) comenta, deve ser possibilitada ao estudante a participação em práticas letradas, com a capacidade de ler, produzir e compreender textos curtos. Colomer e Camps (2002) ressaltam que para melhorar a compreensão leitora, é necessário oportunizar ao estudante um papel ativo na elaboração do significado, ensinando a construir e a elaborar instrumentos de exploração do texto, ao invés da limitação que é dada por meio de esquemas, resumos e interpretações fixadas por muitos docentes.

Nesse tópico foram apresentados outros teóricos que abordaram as questões das fases do desenvolvimento da escrita, além de Ferreiro e Teberosky, os estudos contemplam, desde a pré-história da escrita infantil, a análise da escrita inventada, os estudos com a conceitualização da escrita pela criança e ainda a definição dos níveis semelhantes de Ferreiro e Teberosky.

2.4 O QUE DIZEM OS CONSTRUTIVISTAS SOBRE O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA?

O termo construtivismo, como apresenta Castañon (2010), refere-se aos estudos de Jean Piaget⁴ com a epistemologia genética, desenvolvidos no século XX, estes buscam abordar questões da teoria do conhecimento por meio de

⁴ Jean Piaget (1896-1980): psicólogo suíço que estudou como o ser humano adquire o conhecimento, ouvindo as crianças, Piaget nos trouxe um sujeito ativo que constrói seu conhecimento a partir de suas experiências com o mundo.

investigações da gênese das estruturas cognitivas do ser humano, investigando sobre o que é o conhecimento e como obtemos conhecimento.

Vale destacar, conforme Soares (2020) escreve, o termo construtivismo é designado para uma teoria do desenvolvimento do conhecimento aplicado em diversas áreas, não sendo específico apenas à alfabetização. Além disso, não se trata de um “método”, como erroneamente tem sido considerado.

Na obra de Piaget, a construção do conhecimento precisa da interação entre o sujeito e o objeto. Nesse sentido, Castañon (2010) destaca que, no modelo construtivista, o sujeito é ativo na construção das representações de mundo e as interações com o objeto. Portanto, trata-se aqui de uma teoria da aprendizagem e não do ensino.

Com isso, a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme Teberosky e Colomer (2003) ressaltam, não é um processo abstrato, ou seja, um reproduzidor de técnicas e modelos separados do mundo, mas envolve as influências do meio no qual a escrita é vivenciada de forma concreta. Desse modo, a perspectiva construtivista se opõe ao ensino da leitura caracterizado por sílabas, palavras e frases isoladas e descontextualizadas, sem que a criança possa interagir com o objeto escrito.

Como afirma Branco (2009), antes do início da leitura de um texto, é primordial a exploração do contexto para facilitar a compreensão. Isto ativa os conhecimentos prévios da criança e o levantamento de hipóteses durante a leitura, oportunizando que as novas informações sejam incorporadas para compreensão do que foi lido.

A autora destaca que “o objetivo da leitura é ter compreensão” (BRANCO, 2009, p. 73). Isto é facilitado com a exploração pelos leitores dos aspectos do material, da função, das imagens da capa, que ativa as hipóteses das crianças sobre o que conhecem a respeito do objeto; assim como ativa a relação do que está sendo lido em relação a outros textos que foram lidos anteriormente.

Colomer e Camps (2002) entendem que no ato da leitura extrai-se significados, não se trata apenas de um mero ato mecânico de decifração. Ao construir significados, o leitor, munido das informações que tem sobre o texto, ativa os conhecimentos prévios sobre o assunto, utilizando a formação de hipóteses. O leitor antecipa sobre o conteúdo e em seguida verifica, por meio de indícios gráficos, para então formar a própria compreensão.

Para as autoras, a leitura, caracterizada pela compreensão que integre os conhecimentos do leitor, deve utilizar dois tipos de situações significativas de leitura na escola: a primeira é a leitura em relação à tarefa escolar; e a segunda, a leitura de textos literários. Os leitores iniciantes por meio desta relação significativa, extraem significados dos textos, afinal, vivenciaram situações de leitura antes de ter se apropriado dela.

A esse respeito, Ferreiro (2011) enfatiza que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre antes da escolarização, as crianças quando nascem são construtoras de conhecimentos. Fazem grandes esforços na compreensão do mundo que as cerca, cheio de problemas difíceis e abstratos para resolver. As crianças, então, por si próprias buscam respostas para a resolução destes problemas. A escrita é um dos objetos complexos de construção.

A autora comenta que, a partir do momento que compreendemos como as crianças colocam os problemas, e apresentam soluções aceitáveis, o professor poderá planejar um tipo de intervenção adequada ao processo de aprendizagem; mas não reduzir essa intervenção através de um método prévio a ser utilizado.

Do ponto de vista de Ferreiro (2011), as mudanças para novas bases da alfabetização inicial não se resolvem com um novo método, testes de prontidão ou com novos materiais didáticos; porém, é preciso reintroduzir a escrita como representação da linguagem. A autora completa que a criança é um sujeito cognoscente que pensa, que constrói interpretações e que age.

Ferreiro (2011) indica que há uma série de passos ordenados antes de a criança compreender o sistema alfabético de escrita. Esses passos se caracterizam por esquemas conceituais que não são identificados como simples reprodução da mente da criança com informações do meio, pois se trata de um processo construtivo, mediante informações dadas, que introduzem algo pessoal. Resultam em construções dadas como estranhas, caóticas, ao pensar de quem já está alfabetizado, mas que aparecem no desenvolvimento da leitura-e-escrita da criança.

Esses esquemas conceituais não são um processo do acaso, seguem uma direção, não sendo puramente maturacional. Ferreiro (2011) comenta que cada passo é resultado da interação entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento, ou seja, na elaboração da informação o sujeito transforma a informação dada. Algumas vezes, a resistência a esse objeto obriga o sujeito a se modificar para incorporar e se apropriar dele.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2011), a escrita é um objeto cultural, com o cumprimento de diversas funções sociais e meios concretos de existência. A criança está imersa num mundo com vários sistemas simbólicos (marcas) e busca compreender a natureza das marcas por um processo construtivo, como fez com outros tipos de objetos.

Em situações experimentais realizadas pelas autoras, as crianças elaboram ideias próprias aos sinais escritos que não são atribuídas ao meio ambiente. Aproximadamente aos 4 anos de idade, as crianças possuem critérios que consideram se uma marca gráfica pode ou não ser lida, mesmo antes de lerem textos. Elas realizam a dicotomia entre o que é uma figura (não se lê, mas é interpretado) e o que não é uma figura. Para ler é preciso de outros tipos de marcas, definidos em oposição ao figurativo, e em algumas situações de ausência de algum termo genérico, como letras ou números.

A representação, por parte do aluno, é baseada na construção mental com suas regras criadas, o sistema alfabético é resultado do esforço coletivo para a representação da linguagem. Portanto, como declaram Ferreiro e Teberosky (2011), a escrita não é transformar aquilo que se ouve em formas gráficas, como ler não é a reprodução com a boca e o olho com aquilo que se reconhece visualmente, nem a correspondência fonema e grafema deixa de ser simples, quando analisada pelo complexo sistema alfabético.

Segundo as autoras, existe uma série de concepções que não são atribuídas diretamente à influência do meio. Essas concepções se referem às propriedades, à estrutura e ao modo de funcionamento de determinado objeto, que é a escrita em sua existência material, que deve estar no mundo externo para ser realizada as considerações a seu respeito.

Além disso, as autoras acrescentam sobre os conhecimentos específicos que são adquiridos com outros informantes, como leitores adultos ou crianças maiores. Exemplificam com o fato de que cada letra tem um nome específico, a diferença entre letras e números, a direção convencional da escrita (de cima para baixo e da esquerda para a direita), os sinais de pontuação, a diferenciação de letras maiúsculas e minúsculas, entre outros casos.

Ferreiro e Teberosky (2011) manifestam uma indagação com o papel do adulto, sobretudo dos professores, referente à aprendizagem das crianças, mesmo que a compreensão da escrita se desenvolva antes de ser ensinada. Assim, afirmam

que não subestimam a importância da escola, mas que não seria a instituição de ensino a iniciar com “todas as chaves do sistema alfabético” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2011, p. 59), mas proporcionar condições para que a criança possa descobrir por si própria.

2.5 O QUE DIZEM OS COGNITIVISTAS SOBRE O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA?

O cognitivismo tem como proposta a análise da mente, o ato de conhecer como o homem desenvolve o conhecimento com o mundo, analisando os aspectos que permeiam o processo “estímulo e resposta”.

Assim, conforme Mizukami (2007) apresenta, os cognitivistas orientam seus estudos para a investigação dos processos centrais dos indivíduos. Estes são processos difíceis de serem observados, tais como a organização do conhecimento, o processamento das informações, os pensamentos, as tomadas de decisões, entre outros. O autor complementa que a aprendizagem é produto do ambiente, das pessoas ou de fatores externos aos estudantes.

Assim, Sargiani (2016) destaca que aprender a ler e a escrever promove mudanças significativas no cérebro e na cognição, com novas formas de processamento de informações e de aquisição dos conhecimentos. Por meio da aprendizagem da leitura, as áreas do cérebro que serviam para o processamento de outros estímulos passam a compor uma nova área especializada, a Área da Forma Visual das Palavras (*Visual Word Form Area* – VWFA), como resposta ao processamento das letras e das palavras escritas.

A leitura engloba algumas capacidades, destacadas por Kolinsky, Leite e Moraes (2013, p. 16), como:

Atenção, memória do trabalho, conhecimento lexical e da gramática da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidades de análise e síntese, tudo também que é mobilizado no processamento da informação veiculada pela fala.

Essas capacidades gerais são compartilhadas com o processamento da linguagem oral, na leitura e na escuta em voz alta. Elas intervêm quer lendo ou quando se ouve a leitura. Ao ler, as transformações gráficas são transformadas na mente em sua forma sonora e no seu significado, quando se trata de um texto, a

leitura tem como objetivo a apreensão do sentido, cuja habilidade específica é a de identificação das palavras escritas.

Como indica Barbosa (2013), no modelo cognitivo, a leitura pode ser realizada por duas vias, pela via fonológica e pela visão global das palavras, ou seja, ao ouvir uma palavra dita anteriormente, facilita-se o reconhecimento auditivo e, ao ver a palavra escrita, auxilia-se o reconhecimento visual.

Monteiro e Soares (2014) também indicam três componentes da palavra escrita que colocam em ação o sistema de reconhecimento na leitura de palavras pelo leitor: o ortográfico, a forma escrita da palavra; o fonológico, a forma falada da palavra; e o semântico, que trata dos significados da palavra.

Esses componentes podem ser acionados de diferentes formas, uma delas é a via fonológica, com o uso das regras de correspondência grafema-fonema. Assim, articulam-se o componente ortográfico e fonológico que geram a identificação do significado da palavra.

Monteiro e Soares (2014) destacam que, ao ler, o leitor realiza duas atividades básicas: reconhece palavras e estabelece sentido no conteúdo da leitura. Contudo, o leitor não consegue prestar atenção a essas duas atividades ao mesmo tempo. O significado é baseado na reunião de palavras significativas ao pensamento, assim, o leitor tem permissão de fazer inferências, relacionando as informações prévias com as do texto, e analisar criticamente o significado elaborado.

A construção de significados ocorre por meio de um processo condicionado pela prática da leitura, a qual depende do meio social e cultural no processo de realização, portanto, a construção de significados não pode ser automatizada.

Barbosa (2013) complementa que, nas situações das palavras familiarizadas pelos leitores, ou seja, quando o registro foi visto em outra situação, a unidade de reconhecimento visual dessa palavra é ativada, permitindo o acesso à representação semântica. Nas situações em que as palavras não são familiares ao leitor, recorre-se à mediação fonológica, com o conhecimento das correspondências grafema/fonema.

A fluência na leitura oral é avaliada, por Kolinsky, Leite e Morais (2013), como rapidez do reconhecimento e enunciação oral das palavras apresentadas por parte dos leitores. As palavras colocadas em uma lista de palavras diferem na leitura oral com pseudopalavras em lista, revelando o acesso automático às

representações lexicais ortográficas e à correção que o conhecimento do vocabulário traz para a decodificação.

Quanto à leitura oral de texto, os autores mostram a contribuição do processamento das propriedades sintáticas das frases, propriedades semânticas do contexto e do sentido geral. A fluência na leitura oral de textos leva à reflexão da decodificação e da compreensão, sendo esses os principais componentes da leitura.

A leitura automática de uma palavra implica sua formação na mente e na memorização de sua representação ortográfica, dependendo das vezes em que foi encontrada, os leitores automáticos precisam decodificar as palavras, que raramente ou nunca foram encontradas.

À medida que identifica com rapidez e corretamente as palavras, o determinante passa a ser a qualidade e a eficiência, com isso, os leitores que atingem o estágio final da habilidade específica de leitura são diferenciados por suas capacidades cognitivas, conhecimentos e estratégias ao processar a informação que utilizou na leitura.

O entendimento de como as pessoas aprendem a ler e a compreender os textos com facilidade e rapidez, tornou-se um dos mistérios desafiados pelos pesquisadores. Kolinsky, Leite e Morais (2013) argumentam que alguns estudos sobre o movimento dos olhos durante a leitura demonstram que os olhos recaem em todas as palavras, devido à maioria ser escrita da mesma forma. As palavras ativam significados, diferentemente das letras isoladas que têm o som de mais de uma maneira ou quando a mesma letra possui mais de um som.

Com a constituição de unidades grafo-fonológicas – que são maiores que as letras – desenvolveu-se a capacidade visual específica para o processamento de várias letras em paralelo e simultaneamente. Isso ficou conhecido como “janela de processamento”: um determinado número de letras recebem atenção numa captura visual única que depende das capacidades cognitivas.

A habilidade de identificação das palavras escritas situa-se em uma região do cérebro denominada córtex occipitotemporal do hemisfério esquerdo, trata-se de uma região conectada à projeção visual e a outros aspectos da linguagem, como o processamento fonológico semântico e sintático, isto é, da compreensão e da produção da linguagem oral. Linnea C. Ehri (2013) confirma que:

Pesquisas recentes utilizando a tecnologia da ressonância magnética funcional (RMF) documentaram a existência de uma área no cérebro que

armazena a forma visual das palavras e que está conectada à área da fala do cérebro. (EHRI, 2013, p. 50).

Portanto, essas conexões se formam no início do processo da criança. Quando aprendem a ler e ao longo do ensino da leitura, as crianças vão se familiarizando com as formas ortográficas que, sem dúvida, estão envolvidas com respostas neurais específicas. Ehri (2013) argumenta que as palavras são as unidades básicas captadas e processadas pelos olhos na construção de significados partindo do texto. Afirmar ainda que aprendemos a ler a partir de uma forma particular de escrita: a escrita alfabética. O alfabeto representa fonemas, que são as entidades abstratas das quais as crianças devem tomar consciência ao aprenderem a ler, sobretudo na escrita alfabética. A tomada de consciência exige auxílio por meio de atividades de análise e comparação das sílabas faladas e escritas nas primeiras semanas de ensino da leitura. As crianças devem aprender o código ortográfico da língua, assim como as correspondências simples e complexas, muitas dessas podem ser aprendidas por meio de práticas de leitura e de decodificação.

De acordo com Kolinsky, Leite e Moraes (2013), com a tomada de consciência dos fonemas, desenvolve-se a decodificação, que é essencial para a leitura automática. Contudo, quando ocorrem dificuldades em representar conscientemente os fonemas, esta é uma das causas dos distúrbios de leitura. O treino das habilidades de consciência fonêmica com a correspondência dos grafemas ajuda na habilidade de leitura; assim como a representação isolada do fonema é requisito para a decodificação operar eficientemente.

Conforme apresentado pelos autores, conhecemos o nome das letras, seu valor fonológico (som), os fonemas e sua identidade abstrata, além da forma física que toma. Devido a isso, em muitos países, os pais ensinam seus filhos, antes de entrar na escola, o nome das letras. Já na escola são ensinadas as letras com seus respectivos valores fonológicos. Os autores alertam que, caso haja dificuldade para o conhecimento das letras, essa dificuldade pode ser um sinal de alerta sobre futuras anomalias de aprendizagem.

Portanto, Maluf e Gombert (2008) enfatizam a diferença entre a linguagem escrita e oral. A linguagem oral origina-se dos processos biológicos e é ativada pelo contato social e cultural entre as crianças e os membros do grupo social ao qual pertencem. As crianças não precisam entender a estrutura formal da linguagem oral para compreender a forma receptiva ou usá-la expressivamente. Ao contrário da

linguagem escrita, trata-se de um sistema convencional, a linguagem oral deve ser aprendida, tem uma intencionalidade e é controlada de forma consciente.

Maluf e Gombert (2008) apontam que, em comparação com a linguagem escrita, o aprendizado da linguagem escrita requer um maior nível de abstração, elaboração e controle. Ainda que o contato frequente e intenso com a oralidade seja suficiente para desencadear a aquisição, com a linguagem escrita não ocorre o mesmo, por causa da arbitrariedade de representação dos sons em sinais. Para ter sucesso, os leitores aprendizes devem fazer um esforço cognitivo considerável e exercer suas habilidades de autocontrole e atenção.

Com isso, a formação da identidade abstrata das letras pelo aprendiz, um processo relativamente longo, é alcançado quando a criança categoriza a letra em sua forma maiúscula ou minúscula, a tipografia em diferentes fontes e reconhece a escrita cursiva. Para aprender a ler, há que se conhecer as letras enquanto categorias visuais abstratas, sem dependências do tamanho e da forma. Segundo alguns resultados, apresentados por Kolinsky, Leite e Moraes (2013), as crianças adquirem a identidade abstrata das letras quando percebem a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas, quando estão lendo as palavras num contexto semelhante.

A aprendizagem da linguagem escrita precisa ser entendida em relação ao sistema de escrita alfabético com a oralidade, ampliando a visão de que esse sistema não é, unicamente, a maneira visual de representar os fonemas, senão teria que treinar os alunos no reconhecimento dos fonemas. O sistema de escrita alfabético é muito complexo e não pode ser reduzido a somente um código.

Kolinsky, Leite e Moraes (2013) afirmam que não há necessidade de induzir as crianças a desenvolverem atividades de escrita, pois, ao escreverem livremente, realizam a análise da fala, cabendo ao professor orientá-las a refletir sobre a escrita e as atitudes analíticas da oralidade. As diferenças no nível de escrita são determinadas pelo nível de identificação das palavras escritas. Se não identifica não entende o texto, assim, se diferencia os bons, médios e maus leitores.

Em vista disso, Kolinsky, Leite e Moraes (2013) apresentam que os maus leitores podem ser classificados em três tipos. Começamos com o caso dos disléxicos, que têm dificuldade de identificar as palavras escritas, mas têm capacidades gerais normais. Também, o leitor que identifica as palavras escritas, mas suas capacidades cognitivas são insuficientes, como o caso dos hiperléxicos,

que leem mas não compreendem o que foi lido. Por fim, situações de dificuldades de leitura, nessas situações a identificação de palavras escritas não é automática, sobretudo no caso de palavras com menos frequência de uso, o que ocasiona atrasos na aquisição do vocabulário, dos conhecimentos, e nas estratégias de processamento da informação. Ainda, em alguns casos, as dificuldades de leitura ocorrem por envolver razões socioculturais.

A criança do meio sociocultural pobre e sem acesso é inferiorizada em relação a uma criança rica e com acesso. Esta última, por adquirir rapidamente as competências necessárias na identificação da palavra escrita, ao praticar mais e receber mais estímulos, melhorará a leitura. O aluno precisa ser um bom leitor para que a escola cumpra com a sua tarefa, aquilo que conseguir fora da instituição de ensino será através da leitura, que é considerada uma herança.

Diante disso, os cognitivistas apontam, para o processo de alfabetização, a adoção de uma metodologia pedagógica conhecida como métodos fônicos. Kolinsky, Leite e Moraes (2013) afirmam que, além de contribuir para o sucesso da aprendizagem da leitura, esta metodologia também impulsiona a educação das crianças desfavorecidas quando ingressam na escola, devido a uma sociedade caracterizada por desigualdades socioeconômicas.

Entretanto, as discussões sobre as ciências cognitivas perduram atualmente com o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política de Alfabetização, que foi responsável pela publicação do Caderno da Política Nacional de Alfabetização. O texto indica que a melhora da alfabetização, na maioria dos países, nas últimas décadas, teve como fundamento as políticas públicas apoiadas sobre as evidências atuais das ciências cognitivas, sobretudo na ciência cognitiva da leitura. Esta apresenta um conjunto de evidências vigorosas de aprendizagem das pessoas sobre como aprendem a ler e a escrever e como ensinar de modo eficaz.

Diferentemente do que supõem determinadas teorias, a ciência cognitiva defende que a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece de forma natural e espontânea, como ocorre com a fala. A leitura e a escrita devem ser ensinadas explicitamente e sistematicamente. Conforme demonstram as pesquisas da área, o cérebro humano não foi biologicamente programado para aprender a ler e a escrever, pois a linguagem escrita é invenção recente da humanidade, mas tem capacidade de se modificar com as aprendizagens (BRASIL, 2019).

A PNA (Política Nacional de Alfabetização) destaca que, para um ensino indispensável e exitoso, são necessárias evidências científicas atuais. Essa política ressalta ainda que diversos relatórios e documentos de políticas públicas direcionadas à alfabetização, como *National Reading Panel* e Educação de Qualidade Começando pelo Começo, do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, apresentaram cinco componentes essenciais para a alfabetização: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos. Outras pesquisas indicam a inserção da produção de escrita (BRASIL, 2019).

O caderno destaca que a alfabetização baseada em evidências, alicerçadas em pesquisas científicas, não impõe um método, mas indica propostas aos programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização que apresentem achados de pesquisas científicas. Com a alfabetização baseada em evidências, o debate sobre a aprendizagem da leitura e da escrita se dá sob a visão científica. Sendo a ciência cognitiva da leitura um dos ramos das ciências que mais contribuiu nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e escrita (BRASIL, 2019).

Desse modo, Soares (2020) esclarece que as ciências trouxeram contribuições, sob várias perspectivas, independentemente do contexto sociocultural a que a criança pertença. A criança traz conhecimentos prévios sobre a escrita e os usos sociais, elabora progressivamente concepções sobre o sistema alfabético, desenvolve, para essa elaboração, a consciência fonológica e fonêmica, os conhecimentos das letras, a apropriação do princípio alfabético e os usos da língua escrita mediante desenvolvimento cognitivo e linguístico. É importante a orientação para compreender como a criança aprende e, ainda, a evolução da interação da criança com o sistema alfabético, o qual não envolve apenas a apropriação, mas também a compreensão da funcionalidade desse sistema.

2.6 AS CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTAS E COGNITIVISTAS SOBRE O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A consciência fonológica, descrita por Ferreiro e Vernon (2014), é a capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras ou até mesmo das

pseudopalavras. As crianças, inseridas em contextos sociais e comunicativos, aprendem a diferenciar as palavras de um só fonema, mas ainda não pensam na pauta sonora.

Morais (2019) também define a consciência fonológica como parte de um conjunto de habilidades metalinguísticas que envolve as unidades linguísticas, a posição que ocupam nas palavras e as operações cognitivas do indivíduo na reflexão realizada sobre “as partes sonoras” das palavras em sua língua.

Os construtivistas e os cognitivistas diferem, em suas discussões, sobre o ensino da consciência fonológica. Os cognitivistas defendem o ensino prévio, como um treino, da consciência fonológica. Os construtivistas contrariam essa ideia por compreenderem que a criança é sujeito ativo, capaz de interagir com o objeto de ensino e de formular hipóteses.

Assim, como indica Castedo e Torres (2011), Ferreiro e Vernon fizeram uma pesquisa utilizando-se da análise das relações entre os níveis de conceitualização da escrita e as possibilidades de segmentação oral e incluíram a segmentação que estuda a consciência fonológica. Para sua pesquisa, propuseram tarefas de segmentação oral de dois tipos: desenhos e cartões com escrita e as respostas das crianças em idades próximas, mas com diferentes níveis de conceitualização da escrita. Castedo e Torres (2011) apresentam a conclusão da pesquisa de Ferreiro e Vernon, em que há existência da consciência fonológica e seu desenvolvimento é entendido como ponto de chegada, esta reconhece o conjunto de fatos construídos em interação com a escrita, mas não à custa de uma análise da atividade oral.

Para os cognitivistas, de acordo com os pesquisadores (BARBOSA, 2013; NAVAS, 2008), o desenvolvimento da consciência fonológica se dá por meio das instruções fônicas, com introdução de atividades sistemáticas e o estímulo das correspondências grafo-fonêmicas; pois essas são favorecidas na aquisição da linguagem escrita ao manipular e discriminar os segmentos de fala. Navas (2008) complementa que a instrução formal em um sistema alfabético auxilia o desenvolvimento da consciência fonológica.

Os dois grupos, cognitivistas e construtivistas, são apresentados nos tópicos seguintes de forma separada, para melhor compreensão da distinção de consciência fonológica entre ambos.

2.6.1 As concepções cognitivistas sobre o papel da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Para os cognitivistas, as discussões sobre o desenvolvimento da consciência fonológica incidem nas teorias da aprendizagem da leitura e no ensino. O foco no ensino suscita vários temas, tais quais a necessidade das crianças terem um conhecimento prévio de fonemas na oralidade para reconhecer esses fonemas no texto escrito, cujo desenvolvimento é considerado como condição para a alfabetização.

Tunmer (2013) afirma que a instrução fônica explícita tem um importante papel no início do processo no qual as crianças adquirem as relações letra-som. As crianças se baseiam cada vez mais na aprendizagem implícita para conhecer as habilidades de decodificação fonológica necessárias para a leitura.

O autor salienta que essa instrução fonológica é uma das principais funções para as ortografias opacas, pois gera estratégia aos leitores iniciantes de representações fonológicas aproximadas para que esses possam identificar a palavra.

Kolinsky, Leite e Morais (2013) indicam ainda que a condição socioeconômica influencia a relação da tomada de consciência fonológica e a habilidade de leitura, pois o pouco acesso aos recursos aumentam os riscos cognitivos das crianças, de forma que não desenvolvem a consciência fonológica, especialmente, os fonemas, dificultando a decodificação eficiente.

Os autores indicam que independentemente da classe social, os professores devem ensinar as crianças a reconhecerem as letras iniciais, os grafemas, como correspondendo a símbolos ortográficos dos fonemas. O treino da consciência fonológica é importante para todos os alunos, sobretudo para as crianças de classe social desfavorecida, a fim de que possam ter condições de desenvolver a decodificação. Na pesquisa realizada pelos autores, as crianças, após o treino fonológico, apresentaram progressos na condução à aquisição de habilidades generalizadas de análise da fala em fonemas.

Barrera e Placileti (2008) indicam que, em suma, na aprendizagem inicial da leitura, a decodificação fonológica é fundamental para as representações ortográficas das palavras. A mediação fonológica na aprendizagem da leitura tem importância na relação do desempenho do ato de leitura para as habilidades de

consciência fonológica, tendo papel facilitador das habilidades de compreensão do princípio alfabético, isto é, das relações grafemas e fonemas.

2.6.2 As concepções construtivistas sobre o papel da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Para os construtivistas, o desenvolvimento da consciência fonológica se dá com a exposição e a reflexão sobre materiais escritos, tornando a aprendizagem da leitura benéfica às crianças a partir do período pré-escolar. Tal é o caso da presente pesquisa, que envolve mediações relativas à construção da escrita alfabética, partindo de materiais escritos, de acordo com a faixa etária. Os contatos com o gênero textual, na maioria dos livros, eram de textos narrativos e atividades com jogos, os quais envolveram a leitura e a escrita com a apropriação do sistema de escrita.

Conforme Ferreiro e Vernon (2014), referenciais construtivistas, as questões da consciência fonológica estão vinculadas com o planejamento das atividades nos níveis iniciais de alfabetização, seja na educação infantil seja nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas atividades podem ser planejadas com a exploração de textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas, entre outros). Conforme escreve Morais (2012), essas atividades fazem parte do repertório do brincar infantil, conhecidas e aprendidas pela maioria das crianças. Além desses gêneros textuais, pode-se promover jogos com palavras e situações lúdicas, que permitam a exploração das dimensões sonoras e gráficas das palavras.

Com isso, a aquisição da consciência fonológica das sílabas, de acordo com os estudos de Ferreiro e Vernon (2014), ocorre por volta dos 4 a 5 anos de idade, quando as crianças entendem que a sílaba é dividida em dois componentes intrassilábicos: o ataque, ou seja, composto por uma ou mais consoantes antes do núcleo; e a rima, com o núcleo e as vogais em seguida.

Do ponto de vista de Ferreiro e Vernon (2014), a consciência fonológica é evolutiva, e as crianças precisam fazer a própria análise das palavras sem um modelo determinado. As autoras descobrem a relação entre as atividades de escrita e as tarefas de consciência fonológica. As atividades de leitura e de escrita ajudam os alunos a tomarem consciência da estrutura sonora da linguagem, servindo a escrita de modelo para análise da fala.

Assim, Ferreiro e Vernon (2013) destacam que, na perspectiva evolutiva, a consciência fonológica não surge independentemente dos esforços para a compreensão do sistema de escrita alfabética, mas indica que alguns fatores estão relacionados ao processo de alfabetização, tais quais: a ênfase nas habilidades perceptivas, a memória visual a curto prazo, a discriminação visual e auditiva e a consciência fonológica – o fator mais importante.

As atividades escolares realizadas com as sílabas chamam mais a atenção das crianças – como “bater palmas para cada pedacinho da palavra” e “falar uma palavra em pequenos pedaços” – do que fazer atividades com os fonemas. Afinal, as crianças ainda não desenvolveram a sensibilidade para sons abstratos e carentes de significado.

As autoras acrescentam que, antes mesmo do domínio do processo de leitura, já se desenvolve a consciência intrassilábica, no entanto, a consciência dos fonemas começa no ensino escolar da leitura.

As autoras afirmam que os adultos leitores que não se utilizam da escrita alfabética, assim como os analfabetos, não conseguem resolver tarefas de consciência fonológica, pois, como afirmam Treiman e Zukowski⁵ (1996, p. 211), citados por Ferreiro e Vernon (2014, p. 195), essa habilidade depende do nível linguístico e da sensibilidade às sílabas, ataques e rimas – que podem acontecer sem o conhecimento do sistema de escrita –, enquanto a sensibilidade fonêmica (capacidade de isolar os fonemas de uma palavra) está ligada às experiências de uma aprendizagem em um sistema de escrita alfabético.

Com isso, as autoras defendem que as habilidades fonológicas podem ser treinadas em contexto oral. No entanto, o ensino direto e sistemático dos fonemas, o treinamento da consciência fonológica e o ensino das correspondências entre letras e fonemas carecem de utilidade para as crianças.

Barrera e Placitelli (2008) afirmam que Ferreiro não nega o papel da consciência fonológica e reforçam a importância que esta tem na construção da hipótese da escrita silábica para a compreensão da escrita alfabética. Na escrita alfabética, a consciência fonológica ajudaria a criança na relação entre a escrita das letras e os valores sonoros menores que as sílabas, com proximidade à apropriação do princípio alfabético.

⁵ TREIMAN, R.; ZUKOWSKI, A. Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 61, p. 193-215, 1996.

Em suma, a consciência fonológica, para os construtivistas, apresenta um percurso evolutivo no decorrer do processo de alfabetização, enquanto, para os cognitivistas, o destaque é para o treino fonológico, com um ensino direto e sistemático voltado ao desenvolvimento da decodificação por parte das crianças.

2.7 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA

Morais (2019) explica que as crianças podem refletir sobre as palavras e as partes orais desde cedo, com capacidade de pensar sobre como usá-las, não somente para fins de comunicação. Ele ressalta a curiosidade natural dessas a respeito de sua língua.

O autor, ao relatar cenas que ocorrem com uma mesma criança, do 1 até os 6 anos de idade, inserida em uma escola, apresenta a reflexão que ela realiza com as palavras na oralidade. Desde quando indaga os adultos sobre significados de palavras que escuta até quando associa palavras com sons iniciais (*ka* de cavalo), ela percebe que há palavras dentro de outras palavras (dentro de ALICE tem ALI), identifica a quantidade de letras e sílabas e indica rimas para as palavras. Assim, suas habilidades orais de reflexão avançaram, todavia, na escrita, esta ainda apresentava a hipótese pré-silábica.

A curiosidade metalinguística ocorre espontaneamente na maioria das crianças. Cabe à escola despertar e alimentar esta curiosidade para que todos os aprendizes brinquem com as palavras, colocando-as como objeto de reflexão no cotidiano e relacionando os pedaços orais com as palavras que usamos para escrever. Essa proposta precisa ocorrer desde a educação infantil.

Vale ressaltar, entretanto, que a consciência fonológica, como Morales (2019) aponta, não se constitui como condição suficiente para o domínio da escrita alfabética, pois ao realizar a reflexão fonológica na oralidade, esta não assegura o funcionamento do alfabeto e as convenções letra-som. Todavia, o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica se constitui como condição obrigatória para o avanço na aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Assim, desde 1950, são desenvolvidos estudos sobre as habilidades das crianças em pensar sobre determinadas unidades da língua, por exemplo, o caso dos morfemas. A partir da década de 1980, com a teorização sistemática dos

estudos designados como consciência metalinguística, passa-se a enxergar que, ao utilizar a linguagem, a criança não só interage, pede ou fornece informações, expressa sentimentos ou interesse; mas também pensa, analisa e trata a própria linguagem como objeto de reflexão.

A prática da conduta metalinguística de refletir sobre a linguagem vincula-se a diferentes dimensões da língua, tais como: sons, palavras partes, as formas sintáticas no texto, com as quais se constrói as características dos textos orais e escritos.

Morais (2019) situa as diferenças das habilidades metalinguísticas e a relação com a linguagem escrita e a notação, são elas:

- Habilidades metatextuais: relacionadas com o gênero textual a ser escrito, respeitando sua estrutura e léxico próprios;
- Habilidades metassintáticas: envolvem a correção gramatical, os períodos das orações empregadas no momento da escrita e com quem se depara na hora de ler os textos produzidos por outros;
- Habilidades metamorfológicas: identificam as partes que compõem as unidades de significado das palavras e a reflexão sobre a função gramatical, pode-se utilizar essas habilidades para dedução do significado de uma palavra;
- Habilidades metafonológicas: permitem observar palavras que têm o mesmo início e que possuem rima, sendo fundamental compartilhar o porquê do começo ou final com as mesmas sequências de letras e com isso se apropriar pelo som-grafia.

Por certo período, o termo “metalinguístico” teve o seu significado restrito, recorrendo à gramática tradicional, com a cobrança dos estudantes em memorizar termos e conceitos pouco úteis. Este passou a ser denominado “metalinguagem”. Os termos “metalinguagem” e “metalinguística” apresentam uma concepção mais ampla para refletir sobre a linguagem e a fundamental importância em inovar o ensino da Língua Portuguesa, não somente no que concerne à alfabetização, mas também em todas as etapas da educação básica.

Nos primeiros estudos, ao analisar as relações da consciência fonológica e aprendizado da leitura, utilizavam-se tarefas para avaliar esse tipo de consciência. Essas consistiam em segmentar palavras (em sílabas e fonemas), contar sílabas e fonemas, identificar rimas e aliterações e subtrair ou adicionar fonemas no início das palavras. As diversas variações, para detectar a concepção da consciência

fonológica, apresentaram dificuldades em comparar e discutir resultados, tais como se a consciência fonológica antecedia a aprendizagem da leitura ou era consequência desta.

Assim, no início dos anos de 1980, Moraes (2019) apresenta as três posições que entraram em disputa sobre a consciência fonológica: 1) Fator causal da alfabetização, precisando que seja desenvolvida para se apropriar do sistema alfabético; 2) Consequência da alfabetização, o ensino formal em leitura e escrita fariam essas habilidades aparecerem; 3) Facilitador da alfabetização, se as crianças desenvolvessem o processo de aprendizagem, o sistema alfabético avançaria rapidamente.

Ao atribuir a relação causal da alfabetização, corre-se o risco de retomar a ideia dos testes de prontidão e determinar que as crianças precisam ter desenvolvido determinada consciência fonológica para ser inseridas em turmas que praticam o ensino sistemático de alfabetização.

A consciência fonológica, como consequência da alfabetização, pode incidir em dois erros. O primeiro é que no Brasil alguns contextos educativos construtivistas ortodoxos permitiriam que a criança vivesse sozinha, sem ajuda dos adultos; e que ela poderia descobrir e analisar as partes sonoras na tentativa de escrita que realiza. O segundo problema envolveria a exagerada valorização de habilidades fonêmicas e o treino, tendendo a conceber a escrita como mero código.

Tratar a consciência fonológica como facilitador da alfabetização torna-se frágil por não examinar se certas habilidades de consciência fonológica seriam indispensáveis para o domínio do sistema de escrita alfabética; também por praticar um ensino de alfabetização em que os aprendizes não precisam de ajuda para evoluir nas habilidades de reflexão fonológica.

Ainda na década de 1980, era consensual que a alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica tivessem uma relação mútua e interativa. Deixou-se de considerar a consciência fonológica como um predicado que a criança possuía ou não possuía, como destaca Moraes (2019). E passaram a tratar essa consciência como uma “constelação de habilidades”, com graus variados e distintos, conforme a criança avançasse no aprendizado do sistema de escrita alfabética.

Nessa “constelação” Moraes (2019) registra algumas atividades avaliadas ou ensinadas de consciência fonológica resolvidas pelos aprendizes, tais como:

- Identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas, rimas);
 - Produzir (isto é, dizer em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílabas, fonemas, rimas) de uma palavra ouvida;
 - Identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras;
 - Segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas);
 - Contar quantas unidades (sílabas ou fonemas) uma palavra contém;
 - Sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra;
 - Adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílabas ou fonemas) de uma palavra ouvida;
 - Isolar a sílaba ou o fonema inicial (ou final) de uma palavra;
 - Inverter a ordem de unidades de uma palavra (por exemplo, substituindo a sílaba ou o fonema inicial por aquele(s) que aparece no final).
- (MORAIS, 2019, p. 47).

A partir das possibilidades listadas, nota-se que o tipo de posição da palavra e sua unidade sonora fazem variar o nível de dificuldade da atividade metafonológica, assim, implica maior ou menor dificuldade no tipo de operação cognitiva. Por exemplo: para realizar a segmentação de uma palavra em sílabas, a criança pronuncia em sequência o que entende por pedaços orais de determinada palavra. Outra situação, ao subtrair o fonema inicial, o aprendiz precisa guardar em sua memória, identificar e isolar esse som inicial, e então dizer em voz alta o restante após o fonema inicial. Percebe-se que certas operações não exigem apenas guardar na memória, como também exigem operações intermediárias e de verbalização de algo no final.

As tarefas de consciência fonológica, de acordo com Morais (2019), podem ser mais complexas que outras, dependendo:

- do tamanho das palavras;
- dos tipos de fonemas, sabe-se que alguns fonemas são mais difíceis (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/) do que os fonemas fricativos (/f/, /v/, /s/, /z/) e, considerando que todos os fonemas consonânticos estão acompanhados por uma vogal, os fonemas vocálicos na língua portuguesa constituem sílabas isoladas, sendo mais fáceis de pronunciar. Afinal, a sílaba com consoante e vogal pode-se alongar ao som da vogal, portanto, os fonemas vocálicos são aparentemente observáveis;
- da estrutura silábica, no português, é menos complexo para a criança dizer uma palavra que começa com a sílaba composta por consoante e vogal, do que uma palavra que inicie com a sílaba formada por consoante-consoante-vogal.

Ao realizar a notação escrita, parece ser necessário diferenciar o que na mente tem um formato sonoro daquilo que tem um formato gráfico. A criança, ao comparar a forma escrita, compreenderá a parte oral das palavras. Em pesquisas

realizadas em outras línguas, Moraes (2019) ressalta que a notação escrita favorece a reflexão das crianças com as partes sonoras das palavras.

O autor conclui que as escolhas realizadas no exercício de ensinar não devem se basear somente em conhecimentos teóricos da psicologia ou linguística que buscam as devidas explicações na aprendizagem da escrita alfabética, mas sim buscar saberes de ordem pedagógica geral para que a ação docente seja eficaz, e os aprendizes tenham o direito de ensino respeitado. Oportunizar situações de convivência com a escrita e sobre a escrita leva à reflexão e com isso se define os ritmos de aprendizagem dos estudantes no decorrer do processo de alfabetização.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, são descritos os caminhos metodológicos da pesquisa, com a descrição dos participantes, dos locais e dos procedimentos utilizados para a sua realização, constituindo nesta pesquisa o interesse em realizar mediações que auxiliem no processo da construção da escrita alfabética, principalmente em relação aos estudantes nas fases pré-silábica e silábica, inseridos em escolas públicas municipais de Curitiba. Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, do tipo estudo de caso com intervenção pedagógica.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois consiste na descrição detalhada do contexto escolar. Os autores Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a pesquisa qualitativa na educação tem como características definidas: ocorrer dentro do ambiente natural em que se encontra o problema, atribuir significado aos participantes sobre o problema levantado, descrever a presença de palavras e imagens, priorizar o processo mais do que o resultado e analisar os dados de forma indutiva.

O tipo da pesquisa é o estudo de caso que, de acordo com Yin (2001), apresenta uma investigação de um fenômeno contemporâneo, dentro do contexto da vida real e, sobretudo, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

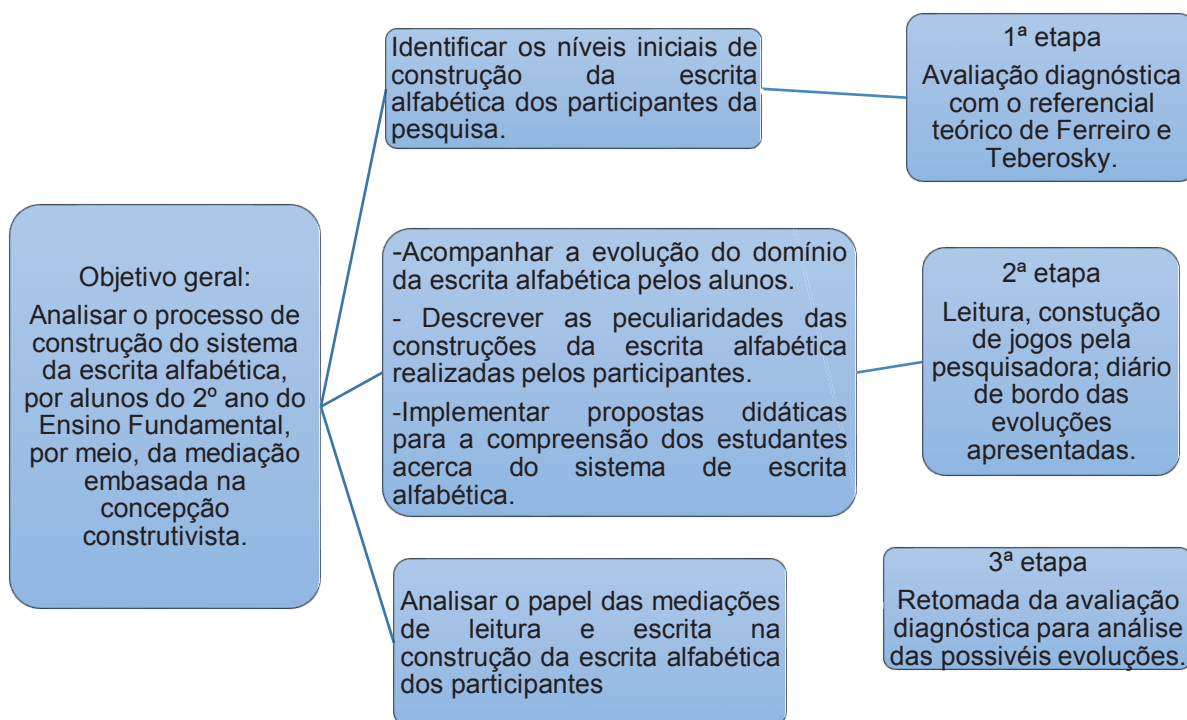
Concomitante ao processo da pesquisa ocorre a intervenção, conforme Damiani *et al.* (2013), trata-se de uma investigação que envolve planejamento e implementação de interferências para produção de avanços, melhorias no processo de ensino e aprendizagem e posterior avaliação dos efeitos das intervenções realizadas, com a finalidade de contribuir para a solução de problemas. Para Gil (2010), a preocupação deste tipo de pesquisa situa-se na busca de possíveis benefícios práticos. No caso da pesquisa desta dissertação, trata-se da construção da escrita alfabética, nas fases pré-silábica e silábica, com intervenções a serem realizadas nas necessidades de aprendizagem dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Ludke, Cruz e Boing (2009) apontam que há dois componentes da pesquisa do tipo intervenção pedagógica: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. O método da intervenção descreve o método de ensino aplicado, a justificativa da adoção das práticas planejadas e implementadas e, sobretudo, a atuação do pesquisador. Já o método de avaliação é a descrição dos instrumentos de coleta e de análise dos dados utilizados para os efeitos das intervenções.

Em busca de atingir os objetivos desta pesquisa, confrontamos conhecimento teórico e contexto real, procuramos entender o fenômeno estudado. Para tanto, delinear-se os locais propícios, os participantes e os instrumentos de coleta de dados. A coleta de dados ocorreu em três etapas. A primeira é a avaliação diagnóstica dos estudantes acerca do seu nível de escrita (pré-silábicos e silábicos), de acordo com o referencial de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Na segunda etapa, refere-se às mediações, conforme o nível de escrita avaliados. A terceira etapa destaca a avaliação dos estudantes seguindo o mesmo critério da diagnóstica, para então comparar as evoluções do processo de construção da escrita alfabética.

A Figura 1, a seguir, representa as etapas que desenham a metodologia da pesquisa, com o objetivo geral e os específicos e os instrumentos de pesquisa escolhidos.

FIGURA 1 – ETAPAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA



FONTE: a pesquisadora (2020).

3.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (UFPR), nº 3.743.060, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 22534119.3.0000.0102 9 (Anexo 1). Posteriormente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) e o Termo de Assentimento (Apêndice 2), referentes à participação no projeto de pesquisa serão preenchidos pelos pais e/ou responsáveis e pelos estudantes, para uso de suas produções desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

O projeto de pesquisa também passou pelo Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde do município de Curitiba, com o protocolo nº 3.786.268, com parecer favorável, e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 22534119.3.3001.0101 (Anexo 2).

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba autorizou a pesquisadora a realizar a pesquisa nas dependências das três escolas municipais selecionadas para o estudo (Anexo 3).

3.3 LOCAL DA PESQUISA

Foram selecionadas três escolas da Rede Municipal de Curitiba que, neste estudo, foram denominadas como Escola A, B e C, preservando o sigilo, conforme determinação do Comitê de Ética da UFPR. As instituições da presente pesquisa possuem Educação em Tempo Integral e ofertam o ensino fundamental de 1º ao 5º ano.

As escolas tiveram como critérios de escolha a proximidade entre elas e também a oferta de Educação em Tempo integral, possibilitando que a pesquisa acontecesse no período do contraturno vespertino, no qual os estudantes estão nas práticas das oficinas, sem prejudicar as aulas do ensino regular. Todas as escolas tinham os 2º anos A, B e C e as equipes pedagógicas determinaram que as intervenções ocorressem no horário das oficinas de Acompanhamento de Língua Portuguesa que aconteciam duas vezes na semana.

A Escola A foi escolhida para ser aplicado o projeto piloto devido ao número de estudantes com necessidades de aprendizagem na construção do sistema de escrita alfabética. A partir do projeto piloto, foi possível planejar os jogos pertinentes ao estudo, o tempo de cada intervenção, as escolhas dos livros para as leituras e uma média de encontros para constatar a evolução na construção da escrita alfabética.

As Escolas B e C participariam da segunda parte da pesquisa por não serem escolas que a pesquisadora trabalha; contudo, devido à pandemia do COVID-19, esta etapa não pode acontecer. Nessas escolas as intervenções partiriam com os jogos, leituras, avaliações já repensadas do projeto piloto, para atender os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

3.4 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com quatro estudantes do projeto piloto, que estudavam no período da educação em tempo integral, com a faixa etária entre 6 a 7 anos, de ambos os sexos, que estavam no início do 2º ano do Ensino Fundamental, regularmente matriculados na escola A. A escolha desta faixa etária e etapa do ensino deve-se pelo fato da Base Nacional Curricular Comum indicar que a ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve ter como foco a alfabetização (BRASIL, 2018).

A criança, conforme atestado no texto da Base Nacional Comum Curricular (2018), “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BNCC, 2018, p. 89).

Os participantes inclusos na pesquisa são os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental que apresentaram, na avaliação diagnóstica, o nível de escrita pré-silábica e silábica, visto que esses estudantes estão emergindo no percurso da construção da escrita alfabética.

3.5 ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa iniciou com a aplicação do projeto piloto na Escola A. A finalidade foi nortear as intervenções realizadas para selecionar os livros de histórias infantis, as sequências das atividades, a duração de cada intervenção, a quantidade de intervenções na semana, a construção de jogos, a aplicação de jogos existentes e os registros escritos.

Com o projeto piloto, determinou-se para cada intervenção uma média de tempo de 30 minutos para cada criança de forma individualizada e no contraturno, especificamente no período da tarde, totalizando aproximadamente 16 encontros. Os espaços concedidos pelas escolas foram a biblioteca, a sala de recursos e, em alguns momentos, uma sala das práticas do Centro de Educação Integral. Os registros das intervenções aconteceram por meio de vídeos, fotos, áudios e atividades de registro escrito, com autorização dos participantes e de seus pais/responsáveis.

Ao entrar em contato com a escola e em conversa com as professoras regentes, estas apresentaram a avaliação diagnóstica realizada com os estudantes das turmas do 2º ano, que é “o ponto de partida para o planejamento do professor. Ocorre antes e durante o processo de ensino propriamente dito, busca identificar as habilidades e os conteúdos já apropriados pelos estudantes, visando à introdução de novas aprendizagens” (STP⁶, 2012). Munidos das informações das avaliações diagnósticas e dos planos de apoio pedagógico individual preenchidos com as necessidades de aprendizagem dos estudantes pelas professoras regentes e em conjunto com as professoras corregentes, foi possível o início da pesquisa.

Os estudantes foram indicados pelas professoras regentes, e os pais/responsáveis foram convocados pela instituição de ensino para estar cientes do trabalho que seria realizado pela pesquisadora com seu filho(a). Apresentou-se o trabalho das intervenções de forma detalhada e ressaltou-se as contribuições e vantagens que esse atendimento representaria. Mesmo com esse diálogo, ressaltou-se que, no caso de os pais/ responsáveis não compreenderem ou não aceitarem a necessidade apresentada na construção da escrita alfabética de seu filho (a), estes teriam a opção de não assinar a participação da criança, sem quaisquer prejuízos.

⁶ Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Caderno Pedagógico da Secretaria Municipal De Educação – Curitiba.

Após a conversa e as autorizações assinadas, tanto pelos responsáveis quanto pelos estudantes, a pesquisadora aplicou as avaliações diagnósticas que fazem parte da pesquisa e, com os resultados, selecionou aqueles que seriam inclusos para as intervenções. Em outro momento da pesquisa, ocorreram as intervenções em sala separada, alguns momentos individualmente e outros em duplas, para fazer uso da interação entre eles e verificar a diferença de evolução do percurso com os estudantes durante as intervenções.

Para que não houvesse perda de conteúdo em sala de aula do ensino regular, as intervenções ocorreram no turno da tarde e no horário do acompanhamento de Língua Portuguesa. A realização de atividades com estudantes que tem dificuldades no processo de construção da escrita alfabética foi pensada e planejada com foco e prioridade, principalmente, nesta faixa etária, da alfabetização, e de acordo com os conteúdos abordados do currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba para o 2º ano.

Espera-se que no final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme a BNCC (2018), a criança esteja alfabetizada. Assim, os estudantes tiveram como histórias lidas: *A vaca fotógrafa* (Anexo 4), *ABC do trava-língua* (Anexo 5), *Pipoca, um carneirinho e um tambor* (Anexo 6), *Já para cama, monstinho* (Anexo 7) e *O Lobo não Morde* (Anexo 8), estes livros foram selecionados pela pesquisadora, devido às sequências de atividades possíveis, a escrita do texto com letra em caixa alta e os textos curtos. As outras histórias, como: *Bichodário* (Anexo 9), *Não confunda* (Anexo 10), *O caso da Lagarta que tomou chá de sumiço* (Anexo 11), e *a Fantástica fábrica dos bichos* (Anexo 12), foram elencadas para a realização das outras propostas de mediações que iriam ser aplicados.

A partir da história lida, ocorreu a exploração das imagens com a escrita, referentes ao livro trabalhado e ao reconto da história, na análise da oralidade e ampliação vocabular e de ideias dos estudantes.

As atividades, com os jogos e os registros escritos, estavam organizadas no nível de escrita, conforme descritos no item 3.5.3, no qual se encontrava o estudante. De acordo com o aproveitamento, ampliaram-se as possibilidades de exploração da leitura e da escrita.

A seguir, apresenta-se em detalhes, os diagnósticos realizados com os estudantes para a inclusão nas intervenções da pesquisadora na Escola denominada como A.

3.5.1 Diagnóstico

Para identificar o nível de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) de cada estudante selecionado, utilizamos como base o referencial teórico de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), com acréscimo da utilização do desenho como estímulo para a escrita.

A avaliação consistiu em solicitar ao estudante, de modo individualizado, que realizasse um desenho, de forma livre, do tema que desejasse. Em seguida, solicitamos que escrevesse, do jeito que soubesse, o nome de cada elemento representado. Após identificar os desenhos, solicitamos à criança que relatasse o que desenhou e registrasse, por meio da escrita, o nome dos elementos desenhados.

Na continuidade, entregamos as letras do alfabeto para a criança separar as letras que identificasse, para, em seguida, dizer o nome da letra e uma palavra que iniciasse com ela – quando então a pesquisadora tomava nota.

Após as avaliações realizadas, identificamos o nível de escrita de cada criança, de acordo com o referencial teórico de Ferreiro e Teberosky (1999), descritos como: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

3.5.2 Intervenção

Independentemente do nível de escrita apresentado pelo estudante, realizamos a leitura dos livros infantis citados, escritos com letras caixa alta. A leitura foi apontada e ao término desta, cada estudante recontou a história utilizando o livro. Algumas indagações sobre as imagens e a compreensão do texto foram feitas, oralmente.

As crianças no nível de escrita pré-silábico realizam a leitura da realidade, como aponta Grossi (1990a), por meio de desenhos, gravuras e fotos ou mesmo por meio de imagens gráficas. Complementamos que a criança segue o processo de fazer várias indagações, tais como: se lê tudo que está escrito, se escreve tudo que se lê, ou se para ler precisa de muitas ou não ter duas letras iguais, que palavras ler. Assim é necessário propor atividades que sejam adequadas ao nível pré-silábico.

As intervenções no nível pré-silábico foram propostas com atividades que tenham a vinculação do objeto ou da figura com a palavra escrita, a análise da constituição das palavras, os aspectos sonoros e a distinção entre imagem e escrita, com base nos estudos de Grossi (1990a). Nesse sentido, Morais (2019) apresenta algumas reflexões na realização dessas atividades, as quais possam envolver a reflexão dos aspectos fonológicos das palavras, a exploração de palavras estáveis, como os nomes próprios de seus familiares ou de colegas, assim como a montagem e desmontagem das palavras com alfabeto móvel.

Grossi (1990b) identifica na criança que está no nível silábico a descoberta de uma aproximação especial com a realidade na “pronúncia-escrita”, sobretudo na primeira sílaba, em que a letra utilizada faz parte da primeira sílaba da palavra, a autora exemplifica com a palavra BOLA, que se pode escrever BL ou OA.

Diante dessa constatação, para os participantes da pesquisa no nível silábico, as atividades encaminharam-se conforme ressaltam os estudos de Morais (2019), com a proposta de identificar e escrever palavras que comecem com mesma sílaba, identificar e produzir palavras que rimam e identificar palavras que começam com o mesmo fonema. Assim, por meio das atividades, as crianças descobriam uma palavra “intrusa” que não combina com um determinado número de palavras por não partilhar a correspondência letra-som; respondiam caça-palavras por trabalhar estritamente com sequência de letras e as equivalências sonoras; completavam cruzadinhas cujas pistas são o número de “casas” para colocar as letras; faziam ajustes com o jogo da forca que envolve a possibilidade de combinações dos grafemas.

3.5.3 Atividades para os estudantes do nível pré-silábico

Na dinâmica de intervenções, neste nível de escrita, foram aplicadas algumas atividades no projeto piloto e outras apresentadas ao final das descrições como possíveis propostas:

a) Construção de jogos para a exploração da letra inicial: atividade de exemplo – material: cinco cartas, somente com o desenho. Instrução: o estudante, ao pegar a carta com a letra B, deverá colocar ao lado apenas imagens que iniciem com essa letra. A ampliação deste jogo foi com palavras e as sílabas de cada imagem (Pesquisadora, Anexo 13).

As próximas atividades são propostas de intervenções elaboradas a partir das sugestões da banca de qualificação, mas impossibilitadas de serem aplicadas devido à pandemia do COVID-19.

b) O reconhecimento e a nomeação das letras do alfabeto, por meio da construção do alfabeto. Instrução: com o uso de imagens e na ordem alfabética, a pesquisadora, na função de escriba, escreve com o estudante o nome da imagem e a letra inicial. Monta esta produção em forma de um caderno, sendo que cada letra terá mais de uma imagem com seu respectivo nome escrito.

c) O lince baseado no livro *Bichodário*, conforme os avanços dos estudantes, ampliado com as sílabas e as palavras (Pesquisadora, Anexo 14).

d) O jogo “Tapa Certo” (Anexo 15). Instrução: a pesquisadora sorteia a letra do alfabeto e, com uma vareta de mão com ventosa, os estudantes devem acertar a imagem que começa com a letra sorteada. Em outra variação do jogo “Tapa certo”, o estudante com uma ventosa em uma mão de plástico deve pegar a figura do animal igual a figura retirada do monte. Por exemplo: tira do monte um cavalo, deverá procurar sobre a mesa a carta que tem o cavalo.

e) Os registros escritos foram realizados com alfabeto móvel, ditado de sílabas e de palavras e tentativas de escritas das palavras que lembravam conforme descrito o momento das descrições das intervenções.

3.5.4 Atividades para os estudantes do nível silábico

Para os estudantes no nível silábico, foram elaboradas as propostas de intervenções listadas a seguir, a maioria aplicada no projeto piloto e outras apresentadas ao final das descrições dos dados como possíveis propostas:

a) Exploração da letra inicial, com imagens, palavras e sílabas. Instrução: cada estudante receberá um número de letras (inicialmente 2 letras e conforme seu progresso ir aumentando este número), colocará as imagens que iniciem com essa letra e, conseqüentemente, as palavras e as sílabas destas palavras (Idem Anexo 13).

b) Jogo do mercado (Trilhas, Anexo 16). Instrução: o cartão deve ser colocado nas sacolas de acordo com a sílaba inicial do desenho que está representado na sacola, por exemplo, se na sacola houver o desenho do CAQUI, o estudante deverá colar imagens de alimentos com a sílaba CA. Como ampliação do

jogo, as sacolas foram retiradas e substituídas por sílabas digitadas, seguindo a mesma regra do jogo, separando os alimentos, de acordo com a sílaba inicial, e com os nomes impressos realizar a leitura e colocar junto dele.

c) Descubra o invasor (Trilhas, Anexo 17). Este dá continuidade à apreensão da sílaba inicial. Instrução: consiste em encontrar o invasor nas cartelas que não correspondem ao mesmo som (sílabas iniciais) que os demais. Como proposta de ampliação do jogo (Pesquisadora, Anexo 18), foram impressas as sílabas e o nome de cada animal das cartelas e os participantes identificam e nomeiam cada uma das cartelas.

d) O jogo da força (Pesquisadora, Anexo 19) foi utilizado para descobrir o título de uma determinada história, com o intuito de gerar pistas aos estudantes, em relação às letras que falava e à tentativa de descoberta das palavras do título.

e) As atividades de registros dos estudantes foram a representação de desenho acompanhado com a escrita, ditados de sílabas e palavras, escritas espontâneas e novo desfecho da história *O Lobo não Morde*.

As atividades elencadas, a seguir, foram planejadas, os materiais construídos e selecionados a partir das sugestões da banca de qualificação, mas, devido à pandemia do COVID-19, não puderam ser aplicadas; por isso elas são apresentadas após as descrições dos dados como “outras propostas de intervenções” (ver 3.7.3).

f) Nomes escondidos (Trilhas, Anexo 20) é um jogo sonoro de vocabulário e de significado, em que é preciso reconhecer a palavra dentro de outra palavra. Assim como o jogo da memória, o par será a palavra que está escondida, por exemplo, a cartela com SAPATO com a cartela escrita PATO.

g) Jogo “Rimas” (Trilhas, Anexo 21) é um jogo com cartelas com uma imagem principal, a partir dela são associadas outras imagens que rimam com determinada cartela.

h) Jogo “bichos malucos” (Trilhas, Anexo 22). Instrução: o estudante usará a parte da frente de um animal e a de trás de outro, formando um novo animal. Ao final do jogo, será feito o registro escrito dos animais que formaram e das suas formações originais.

i) Jogo da memória com o livro “Não confunda” (Pesquisadora, Anexo 23). Instrução: consiste em associar as imagens e a escrita, conforme lido no livro, a partir das rimas que fazem parte da narrativa.

j) A partir dos personagens do livro *O caso da Lagarta que tomou chá de sumiço*, as crianças identificam e nomeiam o nome dos personagens e suas respectivas sílabas. No segundo momento, os nomes dos personagens são montados, depois uma sílaba é retirada e os estudantes anotam a sílaba faltante na palavra (Pesquisadora, Anexo 24).

k) As atividades de registros dos estudantes foram com cruzadinha, caça-palavras, representação de desenho acompanhado com a escrita, ditados de sílabas e palavras e escritas espontâneas.

3.5.5 Avaliação das mediações planejadas

Quando o estudante recontava as histórias lidas – *A vaca fotógrafa*, *ABC do trava-língua*, *Pipoca*, *um carneirinho e um tambor* e *O Lobo não Morde* –, foi analisado se ele seguia a sequência lógica da história e dos fatos das narrativas, além disso, se houve uma ampliação vocabular e de ideias e se fez uma leitura detalhada das imagens, como apoio para a expressão oral da história.

Observamos, na antecipação de leituras das histórias, se o estudante identificou e apontou a localização de elementos que fazem parte da capa, como: o título, autor, editora, ilustrador. Também se lançou hipóteses do que conta a história a partir das gravuras representadas na capa.

Elaboramos uma tabela com as intervenções realizadas durante os jogos, as dificuldades apresentadas e as evoluções em cada momento da mediação de cada estudante que participou da pesquisa.

Durante as intervenções, foram propostas atividades de registro com escritas espontâneas e sistematizadas, como escrita com alfabeto móvel e registros em folha das palavras escritas. As atividades de registro escrito foram inseridas na avaliação, como observação da evolução da escrita dos participantes, ao longo do processo das intervenções.

A avaliação final repetiu os mesmos procedimentos das avaliações diagnósticas do início das intervenções, a fim de averiguar os possíveis avanços na construção da escrita alfabética, com os estudantes selecionados que participaram das mediações. De acordo com o referencial de Ferreiro e Teberosky (1999), trata-se de uma das formas de exploração sobre a escrita da criança, desde solicitar que

escreva seu próprio nome, contrastar situações de desenhar com as de escrita, e escrita de palavras habituais em sua aprendizagem escolar.

3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.6.1 Coleta de imagens durante as mediações e a avaliação diagnóstica

Na presente pesquisa, os vídeos foram gravados no período escolar, entre 1º de outubro e 14 de novembro, e a avaliação final no dia 4 de dezembro, com duração aproximada de 30 minutos na Escola A. Os quatro estudantes foram retirados de sala, individualmente, no período do contraturno, sem afetar a criança, com o foco em sua alfabetização, em respeito aos procedimentos éticos do estudo e seguindo as recomendações fornecidas do Comitê de Ética.

As mediações relacionadas à construção da escrita alfabética foram documentadas em uma série de vídeos e fotos para análise, com o objetivo de realizar mediações que auxiliem os estudantes em seu processo de construção da escrita alfabética da escola selecionada.

Conforme indica Loizos (2002), o uso da imagem na pesquisa qualitativa mostra o registro de ações temporais e dos acontecimentos reais e possibilita a compreender o modo que o estudante está em seu processo de construção da escrita alfabética durante as mediações. Bogdan e Biklen (1994) destacam que as fotografias são tiradas pelo investigador com um objetivo de registrar a percepção do estudante com a leitura e a escrita durante as mediações.

Buscamos o entendimento das mediações realizadas, bem como descrever e discutir atividades que estejam de acordo com o nível de escrita do estudante na escola municipal, deste modo “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (LOIZOS, 2002, p. 149).

Para a coleta dos vídeos, utilizou-se uma câmera interna de telefone celular⁷, os vídeos e as fotografias foram arquivados em uma pasta descrita como escola A e

⁷ Modelo ASUS_X00QD- Versão Android 9

dentro dessa pasta criamos dezoito pastas individuais, organizadas pelas datas da realização das mediações.

Além dos vídeos e fotografias, utilizou-se, como instrumento da coleta de dados, as avaliações diagnósticas para planejar cada encontro com as crianças realizadas no início das mediações. A primeira avaliação consistiu em um desenho com tema livre e a nomeação, em forma de escrita, dos elementos desenhados. A segunda avaliação, a oralidade, os estudantes separavam as letras que conheciam, as nomeavam e diziam uma ou mais palavras que iniciavam com as letras selecionadas.

Após a pré-análise das avaliações e das intervenções, esta etapa consistiu na seleção dos materiais, dos vídeos e das fotografias coletadas que foram os instrumentos utilizados nas descrições e análises das intervenções dos quatro estudantes.

As imagens dos estudantes foram produzidas pela pesquisadora, com a permissão do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e da equipe pedagógica da escola selecionada para esta etapa da pesquisa.

3.6.2 Mediações na construção da escrita alfabética

As intervenções foram planejadas de acordo com a necessidade apresentada nas avaliações diagnósticas realizadas pela pesquisadora com as crianças da Escola A. Estas consistiram em seis intervenções, intercalando cada dia para as crianças selecionadas a fim de averiguar os livros e os materiais que poderiam constar como fundamentais à pesquisa.

O planejamento das intervenções do projeto piloto, a construção e a seleção dos materiais e as mediações ocorreram entre os meses de agosto e novembro de 2019, sendo que – devido algumas programações da própria escola, como: semana de avaliações (setembro e outra em meados de novembro) e semana do dia das crianças – as mediações foram pausadas. Para a pesquisadora, totalizaram-se 540 minutos de mediações, acrescidos de dois momentos divididos em avaliação inicial e final, que corresponderam a 60 minutos.

Na Tabela 1, a seguir, é possível visualizar o cronograma, conforme as mediações planejadas:

TABELA 1 – CRONOGRAMA DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS

Mediações	Local	Data de início
Avaliação diagnóstica.	Sala de recursos	18 a 20 de setembro de 2019
Mediação 1: Leitura, reconto, sequência lógica com imagens e identificação da escrita do nome dos animais.	Sala de recursos	01, 02 e 03 de outubro de 2019
Mediação 2: Leitura de literatura infantil, reconto da história lida, sequência lógica com imagens, montar as sílabas das palavras escritas pela pesquisadora e identificação da letra inicial, as imagens, das palavras e das sílabas.	Sala de recursos	15, 16 e 17 de outubro
Mediação 3: Leitura de palavras, reconhecimento da imagem com sua palavra, leitura apontada do livro <i>ABC de trava-língua</i> .	Prédio do Centro de Educação Integral	22, 23 e 24 de outubro de 2019
Mediação 4: Leitura de literatura infantil, jogo do Mercado, associação das palavras e som da sílaba inicial e continuação da construção das palavras e suas sílabas.	Sala de Recursos	29, 30 e 31 de outubro de 2019
Mediação 5: Leitura de literatura infantil, identificação de imagens com cada letra inicial do título da história, jogo da força e escrita de um novo desfecho à história, reconhecimento de imagens com a letra inicial, palavra e sílabas.	Sala de recursos	05, 06, 07 de novembro de 2019.
Mediação 6: Leitura de literatura infantil, reconto, jogo “Descubra o invasor”, com a sílaba inicial, palavra e sílabas das palavras.	Sala de recursos	12, 13, 14 de novembro de 2019
Retomada e avaliação final.	Prédio do Centro de Educação Integral	04 de dezembro de 2019.

FONTE: a pesquisadora (2020).

Durante as mediações, utilizamos o diário de campo como instrumento, o qual foi digitado em arquivo *Word*⁸, para anotar as ocorrências significativas de cada atividade desenvolvida. Creswell (2007) recomenda que se use um protocolo observacional, no qual se separa notas descritivas das notas reflexivas, pois, muitas vezes, o pesquisador tem observações múltiplas durante o estudo.

⁸ Programa da *Microsoft Office- Word* 2016.

3.7 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Bogdan e Biklen (1994) comparam o processo de análise dos dados com um funil: no início, as coisas estão abertas, conforme o avanço da pesquisa, tornam-se mais fechadas e específicas. Com isso, o pesquisador planeja a utilização da parte do estudo para a percepção de questões importantes.

Para a análise dos dados, utilizou-se como método a Análise de Conteúdo (AC), de acordo com Bardin (2011). Ela é aplicada para analisar os materiais de diferentes formatos como: textos, vídeos, imagens, gravações, entre outros, composta por um conjunto de técnicas de análise das comunicações com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de imagens. No presente estudo utiliza-se a AC, postulada por Bardin (2011), com três fases que se constituem em: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise é a fase de organização, do estabelecimento de um programa. Nessa fase organiza-se e explora os documentos para a análise, formula-se hipóteses e objetivos e elaboram-se indicadores para fundamentar a interpretação final (BARDIN, 2011). O primeiro momento, para Bardin (2011), consiste em uma “leitura flutuante”, estabelecendo contato com os documentos e a sua escolha para fornecer informações sobre o problema da pesquisa levantada e para a constituição do *corpus* de análise.

Na exploração do material aplicam-se sistematicamente as decisões tomadas com procedimentos, conforme Bardin (2011), que podem ser realizadas manualmente ou efetuadas por computador. A fase do tratamento dos resultados apresenta-se como: “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos.” (BARDIN, 2011, p. 131), portanto, “o pesquisador [...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (BARDIN, 2011, p. 131). As interpretações e as inferências foram realizadas a partir do referencial teórico de estudo.

3.7.1 Pré-análise

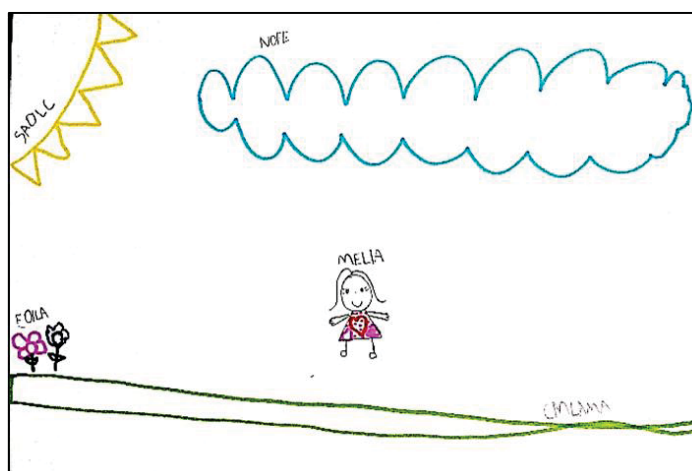
O estudo piloto aconteceu em três etapas distintas, com o objetivo de identificar os caminhos possíveis da pesquisa, a faixa etária dos participantes, o planejamento das mediações e os tipos de atividades realizadas.

No primeiro momento, realizou-se a “leitura flutuante” (BARDIN, 2011), do Plano de Apoio Pedagógico Individual (PAPI), que constava o registro das necessidades de aprendizagem, a partir da identificação das potencialidades e das capacidades do estudante descritos pelas professoras dos participantes da pesquisa e das intervenções que elas encaminharam com essas crianças. A leitura do PAPI auxiliou na análise das necessidades de aprendizagem dos estudantes que não constassem nas avaliações diagnósticas aplicadas pela pesquisadora.

Em seguida, o instrumento utilizado, no primeiro momento, foi a avaliação diagnóstica realizada pela pesquisadora para averiguar o nível de escrita dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental e propiciar mediações adequadas.

O grupo foi composto por quatro crianças, matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Curitiba, na faixa etária, até o mês de agosto, de 6 anos e 8 meses, 6 anos e 10 meses, 7 anos e 6 meses, 7 anos e 2 meses. Com duração total de 2 horas, cada dia das intervenções, dividido em quatro momentos de 30 minutos. A seguir, nas Figuras 2, 3, 4 e 5 os desenhos do primeiro momento da avaliação diagnóstica.

FIGURA 2 – DESENHO E.D (6 anos e 8 meses)



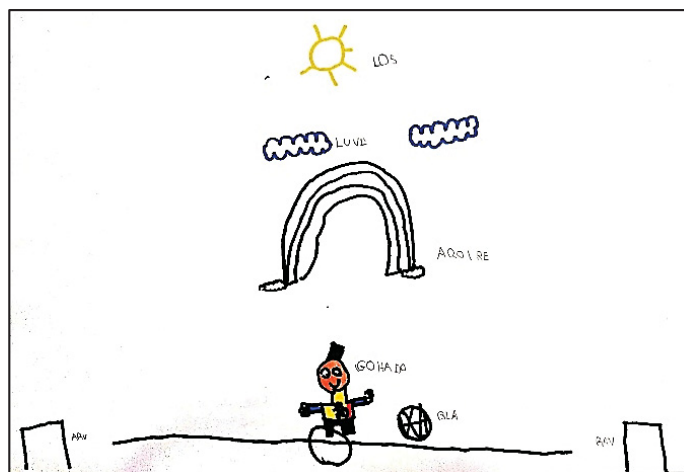
FONTE: a pesquisadora (2019).

FIGURA 3 – DESENHO E.E (6 anos e 10 meses)



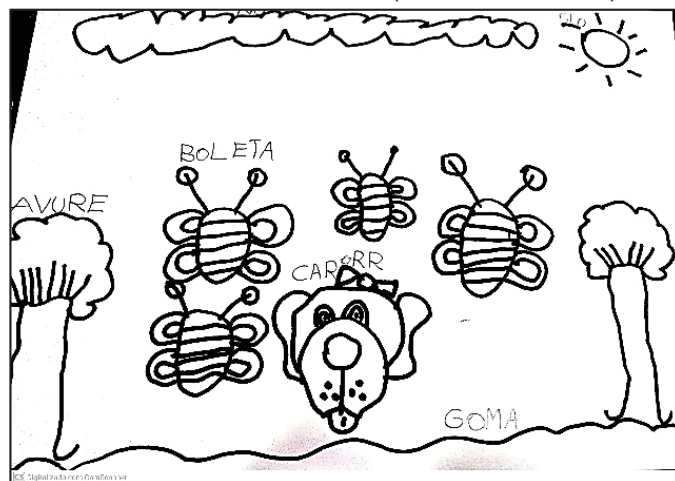
FONTE: a pesquisadora (2019).

FIGURA 4 – DESENHO E.V (7 anos e 6 meses)



FONTE: a pesquisadora (2019).

FIGURA 5 – DESENHO E.W (7 anos e 2 meses)



FONTE: a pesquisadora (2019).

Na primeira avaliação, o diálogo realizado com a pesquisadora durante a avaliação era para a identificação do desenho e respectivamente de sua escrita. Para melhor visualização da escrita dos estudantes nessa avaliação diagnóstica, foi elaborado o Quadro 1, que pode ser visualizado a seguir:

QUADRO 1 – 1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – ESCRITA DO NOME DOS ELEMENTOS DESENHADOS

ESTUDANTE ⁹	ESCRITA DO NOME DOS ELEMENTOS REPRESENTADOS	NÍVEL DE ESCRITA
E.D	NOFE= NUVEM FOILA= FLOR SAOLC= SOL MELIA= MENINA CMLAMA= GRAMA	NÍVEL SILÁBICO COM INDÍCIOS DO VALOR SONORO EM LETRAS OU SÍLABAS
E.E	CAZA= CASA PAI= PAI M= MÃE EREM= IRMÃ ERE= IRMÃO CARIÃO QOTONRE= CARRINHO DE CONTROLE SOT=SOL NUVE= NUVEM	NÍVEL SILÁBICO COM INDÍCIOS DO VALOR SONORO EM LETRAS OU SÍLABAS
E.V	LOS= SOL LUVE= NUVEM AQOIRE= ARCO-ÍRIS GOHADO= JOGADOR BLA= BOLA ARV= TRAVE	NÍVEL SILÁBICO COM INDÍCIOS DO VALOR SONORO EM LETRAS OU SÍLABAS
E.W	NUVEV= NUVEN AVURE= ÁRVORE BOLETA= BORBOLETA CARORR= CACHORRO GOMA= GRAMA SLO= SOL	NÍVEL SILÁBICO COM INDÍCIOS DO VALOR SONORO EM LETRAS OU SÍLABAS

FONTE: a pesquisadora (2019).

A partir dessas avaliações começaram a construção e a seleção dos materiais a serem utilizados nas mediações, em relação ao que já se sabia da escrita, percebeu-se que os estudantes:

- distinguiam letras de números;
- controlavam a quantidade mínima de letras para a escrita das palavras;
- utilizavam, na maior parte das palavras, ora a sílaba inicial, ora a letra

inicial.

⁹ De acordo com o Comitê de Ética, os participantes não foram identificados para manter o sigilo da pesquisa. A pesquisadora codificou da seguinte forma: E= estudante e a letra que segue é a primeira letra do nome do participante.

Durante as gravações, apenas dois estudantes, o E.D. e E.W. diziam a palavra inteira a ser escrita e, em voz alta, cada letra da sílaba e o som que formava a sílaba.

No quadro a seguir, vemos a fala do E.E., durante o primeiro momento de avaliação, na escrita dos nomes dos elementos desenhados.

QUADRO 2 – AVALIAÇÃO – PARTE 1

E.E: “CA é C e A, ZA é Z e A (Ao final leu apontando CASA)
 PA-PA-PA, PAPAI, PA (registrou só um PA) I (falou várias vezes PAI, destacando o som da letra I, e acrescentou um I no final).
 M (Emitiu o som da letra M e a registrou), falou ãE, e MA, M com A (Decidiu registrar depois no momento só a letra M, mas ao final o MA que tinha falado não fez)
 Articulou E- ER (Destacando o som da letra R e registrou letra E), repetiu ER (A letra E já estava escrita, novamente fez o som com a letra R), é R (e registrou EREM para irmã).
 Não sei escrever irmão. ”

PESQUISADORA: “Mas como você escreveu irmã? ”

E.E: “ER, VOU COLOCAR O E,(pronunciou IRMÃO e em seguida acrescentou as letras RE), registrando ERE para irmão
 CA(Registrou CA)-RI (escreveu a letras RI)-NHO (para a sílaba NHO escreveu ãO), escrevendo CARIÃO
 QO (Referente a sílaba CON)-TRO (Registrou TO, omitiu o R)- Pronunciou a sílaba LE (Leu apontando as sílabas: CON-TRO-LE), escreveu QOTOLE
 Pronunciou a palavra inteira SOL, SO e T
 NU-VE, NUVEM”

LEGENDA: E.E. é a abreviação referente ao estudante, preservando o anonimato.

FONTE: a pesquisadora (2019).

Durante a primeira parte da avaliação, percebemos que os estudantes escreviam algumas palavras de memória, estes trocavam o som das letras, principalmente o /V/ e o /F/.Em todas as palavras há a correspondência sonora da sílaba, como se pode verificar no Quadro 2, com um exemplo da fala da criança durante a escrita do nome do desenho que tinha representado.

Na continuidade das avaliações, sondamos os conhecimentos com as letras do alfabeto e a tentativa de pronunciar oralmente uma palavra que começasse com a letra identificada pelo participante, com o objetivo de averiguar o repertório de palavras para a letra identificada.

A seguir, no Quadro 3, consta a ordem das letras que os estudantes reconheciam e, ao lado, a palavra que lembravam com a letra reconhecida. Os quatros participantes não reconheceram as letras K, Y, W, mesmo sendo apresentadas por último.

QUADRO 3 – AS LETRAS QUE RECONHECEM SEM AÚXÍLIO E PALAVRAS QUE INICIAM COM CADA UMA DELAS

E.D	E.E	E.V	E.W
A ABELHA E ELEFANTE I GREJA F FACA Z ZEBRA Q QUEIJO T TATU N NAVIO S SAPO B BOLA R RATO O OVO J JANELA G GATO M MACACO X CHÁ/XÍCARA, C CASA L LÁPIS V VACA D DADO U UVA	U UVA L LATA Z ZEBRA X CHÁ V VACA O OVO T TATU R RATO N NAVIO M MACACO J JACARÉ G GATO S SAPO E ELEFANTE F FACA D DADO Q QUEIJO P PATO B BOLA A ABELHA	Q QUEIJO T TATU F FACA S SAPO P PATO A ABELHA B BOLA V VACA M MACACO Z ZEBRA U UVA J JANELA C CASA D DADO N NAVIO E ELEFANTE O OLHO R RATO I ÍNDIO	M MACACO S SAPO P PATO N NAVIO B BOLA Z ZEBRA T TATU D DADO Q QUEIJO F FACA H HOMEM C CASA R RATO O OVO G GATO V VEJO

FONTE: a pesquisadora (2019).

Durante a avaliação, os estudantes tiveram dificuldade para lembrar das palavras que estão registradas no quadro. Não houve nenhuma intervenção para que lembrassem de outras ou até mesmo do nome das letras e palavras que não constam para cada estudante. Percebemos que o repertório se tornou repetitivo na maioria dos casos de palavras que iniciavam com determinada letra, como o caso da letra A, observamos que os estudantes E. D, E. V e E.E identificam como A de ABELHA. Mesmo quando perguntamos outras palavras com essa letra, os estudantes demonstravam dificuldades de lembram e pediam para ser essa palavra.

Essas manifestações de escrita, do reconhecimento da letra e da palavra com a inicial, são o resultado das avaliações diagnósticas, consideradas no início do planejamento das intervenções descritas no próximo tópico.

3.7.2 Exploração e descrição do material

Após a avaliação diagnóstica, deu-se o plano das intervenções, de acordo com o nível de escrita apresentado pelos estudantes. Em cada mediação há um quadro (como o Quadro 4) com os seguintes tópicos: o número da mediação, data, proposta de trabalho, objetivo, encaminhamento e as observações realizadas sobre cada criança, em relação ao trabalho efetivado. Antes de serem anotadas as observações, listamos os tópicos sobre o que se pretende observar em cada mediação:

- O estudante acompanha a leitura apontada?
- Levanta hipóteses sobre o título da história?
- Localiza elementos que fazem parte da capa do livro? No caso deste livro, localizou o título?
- Realiza o reconto da história, relatando os fatos ocorridos e acrescentando detalhes?
- Precisa de apoio do livro para colocar as imagens na sequência da história?
- Realizou a tentativa de leitura do nome dos personagens da sequência?

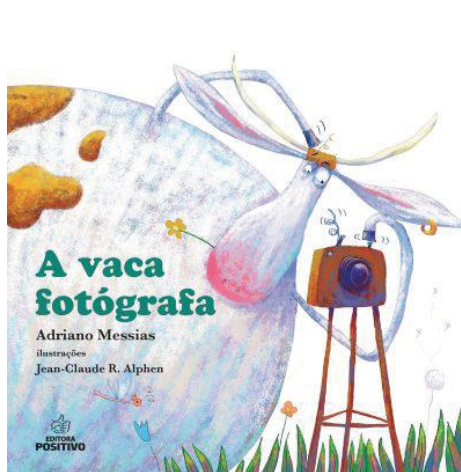
QUADRO 4 – INTERVENÇÃO 1

INTERVENÇÃO 1
DATA: 01,02 e 03 de outubro
PROPOSTA: leitura de literatura infantil, reconto da história lida, sequência lógica com imagens e identificação da escrita do nome dos animais.
OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> - observar a leitura apontada pela professora da história <i>A vaca fotógrafa</i>; - recontar a história lida com o suporte das imagens do livro; - identificar a sequência lógica da história por meio das imagens do livro; - apontar a escrita do nome dos animais com as palavras impressas em filipetas de papel.
ENCAMINHAMENTO: <ul style="list-style-type: none"> - no início da atividade, foi pedido que o estudante observasse os desenhos que faziam parte da capa e deduzissem o possível título da história; - em seguida, solicitou-se ao estudante que apontasse o título da história na capa do livro e depois mostrou-se os demais elementos como nome do autor, do ilustrador e da editora; - a história <i>A vaca fotógrafa</i> foi lida na íntegra com apontamento da escrita pela professora, após a leitura o estudante recontava a história; - com as imagens dos animais que fazem parte da história, o estudante tinha que colocar as imagens na sequência da história; - ao final tinha que identificar a escrita da palavra de cada imagem, de acordo com seus conhecimentos.

FONTE: a pesquisadora (2019).

A primeira história lida e apontada para os participantes da pesquisa foi a *A vaca fotógrafa* (Figura 6), escrita por Adriano Messias e ilustrada por Jean-Claude R. Alphen, trata-se da história de uma vaca atrapalhada, que fica o tempo todo fotografando os bichos de um sítio. As histórias são escolhidas a partir de dois critérios: textos curtos e com letras em caixa alta, devido ao fato dos estudantes estarem em processo de alfabetização.

FIGURA 6 – CAPA DO LIVRO A VACA FOTOGRÁFA



FONTE: Google Imagens (2020).

Antes de realizar a leitura apontada, foi perguntado a cada estudante o que observavam sobre a capa do livro. As respostas foram “*uma vaca tirando foto*”, outra criança respondeu que é “*um boi tirando foto*”. Em seguida foi indagado o possível título da história e obtivemos algumas respostas, como “*O boi Fotógrafo*”, a “*A vaca gosta de tirar foto*” e – outro título que surgiu a partir da observação da imagem – “*O boi câmera*”.

As crianças foram indagadas sobre a localização do título da história: “*Onde está o título da história nesse livro?*”? Obtivemos como respostas que “*Está dentro*” ou apontavam como título da história o nome do autor, dois estudantes localizaram exatamente o nome.

Ao utilizarmos o termo “título”, notamos que os estudantes não compreendiam o significado da palavra, precisamos adaptar para “o nome da história” e, assim, entendiam o que estava sendo solicitado.

Com a leitura feita, as crianças teriam que recontar a história, da forma como compreenderam, utilizando o livro como suporte. A seguir, no Quadro 5, consta os registros da pesquisadora com as observações realizadas sobre o reconto da história.

QUADRO 5 – OBSERVAÇÕES DO RECONTO

ESTUDANTE	OBSERVAÇÕES REALIZADAS COM O RECONTO
E.V2	De início começou a ler, foi novamente explicado que não precisava ler, mas contar o que ocorre na imagem. Recontou a história de forma breve, com pouquíssimos detalhes, mencionando o nome do animal que aparece e o que a vaca está fazendo. Criança: “A vaca tirando foto do boi bebendo” Pesquisadora: “Mas bebendo o quê? ” Criança: “Água”
E.D	Iniciou mostrando na contracapa o título da história. No reconto da história lembrou os fatos que aconteciam, o modo como reconta a história nas gravações é da leitura de imagens, sem acrescentar outras informações e detalhes que a história apresenta. Criança: “A vaca terou ¹⁰ foto do boi bebendo água e do porco tomando sol”
E.E	O estudante recontou brevemente a história, sem detalhar muito os acontecimentos. No início começou a contar em forma de pergunta. Em alguns momentos precisou intervir para que atentasse em alguns detalhes. Criança: “A vaca tirou foto do boi?” Tirou foto do porco no sol? Tirou foto da pata pulando corda. Tirou foto do rabo do boi”. Pesquisadora: “Mas quem estava no rabo do boi? ” Criança: “O mosquito? ”
E.W	Iniciou o reconto da história apontando o título da história da capa e da contracapa. Sem relatar detalhes na história, contou conforme os fatos aconteciam e acrescentou as onomatopeias ¹¹ que tem no texto. Criança: “A vaca tirou foto do touro tomando água, a vaca também tirou o porco tomando sol e também tirou a pata pulando corda e o porco dormiu e a ovelha pulando da cerca, também a vaca tirou foto da mosca indo picar o rabo do porco e ele comendo espiga de milho”

FONTE: a pesquisadora (2019).

Notamos que os estudantes não acrescentaram mais detalhes que as próprias imagens da história possibilitavam, apenas recontaram as ações representadas, ou seja, a vaca tirando a foto do animal que estava na sequência.

Os estudantes receberam as imagens que compõem a história e deveriam colocar na sua sequência lógica (Figura 7). Na maioria das situações, as crianças pediam o livro, como suporte, para relembrar a ordem dos acontecimentos da história.

¹⁰ Transcrito conforme a fala do participante.

¹¹ Reprodução de fonemas ou palavras que imitam os sons naturais, quer sejam de objetos, pessoas, animais. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/onomatopeia/jan> . Acesso em jan. 2020.

Como ampliação desta atividade, entregamos aos estudantes o nome de cada personagem, o nome estava em uma filipeta de papel que faz parte de cada imagem da sequência da história. Solicitamos que os estudantes colocassem a filipeta com o nome abaixo da imagem correspondente.

FIGURA 7 – SEQUÊNCIA LÓGICA E O NOME DOS PERSONAGENS



FONTE: a pesquisadora (2019).

Na tentativa de leitura das palavras com padrão silábico, consoante e vogal (CV), os participantes conseguiam ler e interpretar, nas demais, associavam o som da primeira letra ou a primeira sílaba, depois retornavam a observar as imagens para identificar a quem pertencia. Outra forma de organização observada foi que um dos participantes distribuiu as filipetas sobre a mesa, de forma que as palavras com sílabas simples (CV) fossem as primeiras, conseguindo também ler essas palavras com sílabas simples (CV). A sílaba CA era sempre confundida por SA, assim tomaram como referência a sílaba CA da **VACA**.

As palavras que estavam memorizadas e incorporadas no repertório conseguiam identificar – quando não era a palavra em sua totalidade, era a associação da imagem com a sílaba inicial –, e rapidamente colocavam abaixo do cartão do animal correspondente.

Na mediação 2 (ver Quadro 6), os itens observados foram:

- Durante a leitura apontada, o estudante apresenta comentários, dúvidas, observações de mais detalhes apresentados no livro?

- A sequência da história e o reconto com o uso das imagens apresenta mais detalhes e menos uso do livro para recorrer na ordem correta dos acontecimentos?
- Consegue identificar as imagens e as letras iniciais a que pertencem?
- Realiza a tentativa de leitura das palavras?
- Compreende que as palavras são formadas por sílabas?

QUADRO 6 – INTERVENÇÃO 2

INTERVENÇÃO 2
DATA: 15, 16 e 17 de outubro
PROPOSTA: leitura de literatura infantil, reconto da história lida, sequência lógica com imagens, montar as sílabas das palavras escritas pela pesquisadora, escrita de desejos dos estudantes e identificação da letra inicial, as imagens, das palavras e das sílabas.
OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> - observar a leitura apontada pela professora da história; - recontar e colocar em sequência a história lida com o suporte das imagens impressas do livro; - escrita dos desejos dos estudantes com a representação de desenho; - observar a escrita do nome de alguns personagens que fazem parte da história com a pesquisadora como escriba; - montar as sílabas das palavras escritas; - identificar a letra inicial de cada imagem, a palavra escrita e as sílabas que a compõem.
ENCAMINHAMENTO: <ul style="list-style-type: none"> - realizar a leitura do livro: <i>Pipoca, um carneirinho e um tambor</i>, em seguida entregar as imagens que fazem parte da história e ao colocar na sequência, pedir ao participante que reconte o que acontece em cada; - em seguida, junto com o estudante escrever os nomes dos desenhos representados na história, nesse momento a professora é a escriba. Os nomes serão escritos separando-os em sílabas, depois recortados para o estudante montar; - em uma folha de papel cada estudante desenha o que gostaria de ter, na mesma ideia do menino da história; - iniciando com as letras que fazem parte do nome do estudante, entregar várias imagens e colocá-las junto com a letra que se inicia, após essa parte receberá a palavra destas imagens e tentará colocar abaixo delas, com a palavra escrita como suporte, será entregue as sílabas e montará a palavra dividida em sílabas, para compreender que existem as partes da palavra chamadas sílabas.

FONTE: a pesquisadora (2019).

Nesta mediação, os estudantes estavam mais curiosos e atentos à leitura do livro *Pipoca, um carneirinho e um tambor* (Figura 8), cuja história escolhida trata sobre uma lista de desejos de um menino. É uma história cumulativa, escrita por Graziela Bozano Hetzel e ilustrada por Elma.

FIGURA 8 – CAPA DO LIVRO *PIPOCA, UM CARNEIRINHO E UM TAMBOR*

FONTE: Google Imagens (2020).

Antes de realizar a leitura, questionamos: O que vai contar essa história? O que tem nessa capa? Uma das crianças respondeu que tem um “*menino sentado numa caixa, com uma estrela em cima que parece um balanço*”. Outra pergunta realizada foi sobre a hipótese levantada sobre o título da história, as crianças passaram a ter mais ideias sobre o possível nome da história, tais como: E.D disse “*O menino balão*”, E.W falou: “*O menino que nasceu na caixa*”. Ao iniciar a leitura da história, esta última criança que deu esse título acrescentou que: “*Ele [o menino representado na história] se chama Pipoca, porque ele nasceu numa caixa de pipoca*”.

Durante a leitura, prestavam mais atenção na leitura apontada por ser uma história na qual se repetiam as palavras, liam junto com a pesquisadora e comentavam as imagens e os acontecimentos da história. Próximo ao final da história, indagou-se o possível fim do que poderia ser ou acontecer:

Criança E.E: “*Não sei*”.

Pesquisadora: “*Você não desconfia?* ”

Criança E.E: “*Pode ser qualquer coisa, né?* ”

Pesquisadora: “*Tipo?* ”

Criança E.E: “*Como que tá aqui [apontando para a imagem da mãe], eu acho...um abraço.* ”

Ao final a criança pergunta: *“Essa é a mãe dele, mas como ela vai conseguir dá um pedaço de nuvem?”* Nota-se que o estudante presta mais atenção na leitura e começa a indagar sobre fatos anteriores da história.

O reconto e a sequência das imagens aconteceram a partir do uso de imagens do próprio livro, ao colocar na sequência, a pesquisadora (como escriba) escreveu com a criança as palavras de cada desenho representado na história (Figura 9).

FIGURA 9 – IMAGENS DO LIVRO PARA COLOCAR EM SEQUÊNCIA



FONTE: a pesquisadora (2019).

Os desenhos de início da história do livro os participantes sabiam, quando não lembravam, a pesquisadora fornecia dicas da próxima imagem, como:

Pesquisadora: *“É uma coisa muito estranha que ele pediu. Está lá no céu.”*

Criança E.V: *“Um pedaço de nuvem.”*

Durante a escrita do nome das imagens, as crianças participavam ditando as letras e falando as partes das palavras (sílabas), assim, denominaram o significado de sílaba. Em seguida, cada palavra na sua vez, era recortada em sílabas e montada pelo estudante (Figura 10).

FIGURA 10 – ESTUDANTE RECORTANDO AS SÍLABAS E MONTANDO AS PALAVRAS DA HISTÓRIA



FONTE: a pesquisadora (2019).



Nessa atividade os estudantes associaram a primeira letra de cada sílaba, por exemplo, a E.W pegava a imagem da NUVEM e dizia o nome em voz alta e, ao procurar o NU, associou com a primeira letra N; e o VEM com a primeira letra da sílaba também, nesse caso, o V. Assim aconteceu com a maioria dos estudantes, o E.V identificava a sílaba com a vogal, por exemplo, com a palavra PIPA, o estudante pegou o PI, mas apontou para a pesquisadora a letra I quando indagado se era essa a sílaba de PIPA e a sílaba PA também indicou a letra A. As sílabas foram levadas para casa para montarem com seus familiares e retomadas em outro dia em que aconteceu a intervenção.

Posteriormente foi proposta uma atividade com o seguinte enunciado: “O menino da história quer uma pipoca, algodão doce, um pedaço de nuvem, um carneirinho, entre outras tantas coisas. Escreva e desenhe abaixo o que você também quer”. A atividade envolvia desenho e escrita (Figura 11).

Os estudantes levaram um tempo maior na realização nessa atividade, a pesquisadora solicitou que escrevessem cada sílaba e a conferissem na tentativa de leitura, que associassem com as sílabas e as palavras trabalhadas na intervenção anterior e que retomassem o registro em cada sílaba da palavra.

Dando continuidade à intervenção 2, como atividade complementar (por isso que as palavras não fazem parte das histórias lidas), iniciamos com o trabalho de ampliação de repertório das palavras. Com duas letras do alfabeto sorteadas pelo estudante, a pesquisadora pegava os saquinhos que eram compostos por imagens e as palavras e as sílabas das respectivas letras sorteadas, conforme Figura 11. As imagens, as

palavras e as sílabas eram dadas ao estudante, cada uma na sua vez. Primeiramente devia-se separar as imagens nas respectivas letras iniciais, depois eram entregues as palavras para a tentativa de leitura, a pesquisadora fazia a leitura apontada das palavras e fornecia as sílabas para colocar abaixo das atividades.

FIGURA 11 – ESCRITA E DESENHO DOS ESTUDANTES E.D, E.E, E.V E E.W SOBRE O QUE QUERIAM TER: BONECA/ CASINHA/ MINIOS/ UNICÓRNI



FONTE: a pesquisadora (2019).

Primeiramente foram trabalhadas com duas letras, conforme o estudante apresentava avanços na tentativa de leitura e na identificação das sílabas de cada palavra, aumentou-se para quatro letras ao realizar essa mesma atividade e, nas últimas intervenções, ampliou-se para cinco letras.

Para ter controle das letras que cada estudante realizava, foi montado, em arquivo do Word, um quadro em que estava sinalizada a letra feita pelo estudante em determinado dia.

O material foi feito pela pesquisadora em papel sulfite, com moldura de papel carmim, e posteriormente plastificado para maior durabilidade. Ele é composto por letras do alfabeto, cada letra tem quatro imagens, cada imagem tem sua palavra e as sílabas de cada palavra, conforme se pode observar na Figura 12.

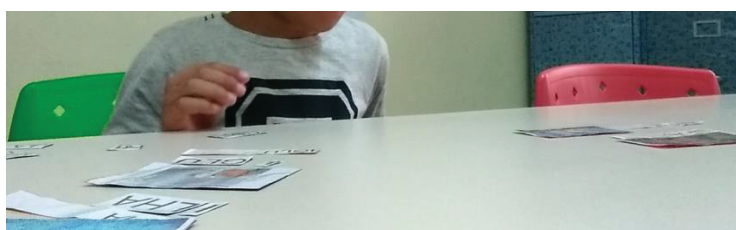
FIGURA 12 – ATIVIDADE COM AS IMAGENS, PALAVRAS E SÍLABAS



FONTE: a pesquisadora (2019).

As primeiras letras trabalhadas foram as que fazem parte do nome de cada estudante. Recomendou-se que falassem em voz alta o nome de cada imagem para identificarem, sobretudo, o som da letra e da sílaba inicial. Obteve-se facilidade na leitura de palavras com duas sílabas compostas por consoante e vogal. Na Figura 13, para ilustrar, o estudante E.V executa a atividade de associação de imagem e letras/sílabas.

FIGURA 13 – ESTUDANTE E.V (7 ANOS E 6 MESES) REALIZANDO A ATIVIDADE DE ASSOCIAR AS IMAGENS COM A LETRA INICIAL, A PALAVRA E AS SÍLABAS



FONTE: a pesquisadora (2019).

Na maioria da situações, quando havia sílabas complexas (por exemplo: consoante, consoante e vogal: CCV; consoante, vogal e consoante: CVC), os estudantes recorriam às imagens e as diziam em voz alta para associar com o começo da palavra que tinham em mãos.

Em alguns casos, quando a letra inicial era igual para duas imagens, os estudantes recorriam à segunda sílaba, por exemplo: ÓCULOS e ORELHA, após compreenderem que pode existir uma sílaba com uma letra.

As crianças apresentaram dificuldade em montar as sílabas, em compreender que a sílaba tem diferentes formas de representá-la no Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mesmo tendo a palavra como referência. Explicou-se aos estudantes sobre essas diversas representações das sílabas e que deveriam prestar atenção na segmentação oral que realizavam, mas os estudantes estão habituados com o ensino da maneira convencional: consoante e vogal (CV).

Para exemplificar, a criança E.D, habituada na convencionalidade da sílaba CV, montou a palavra URUBU da seguinte forma:

UR	RU	BU
----	----	----

Notamos que os estudantes ainda não faziam a correspondência entre partes da escrita e da fala, como na palavra URUBU. Ainda que com a palavra de suporte para montar com as sílabas, associassem e apontassem a letra U que tinham nas outras sílabas, como exemplificado, eles se preocupavam em seguir o padrão silábico de duas letras nas sílabas.

Com a exploração das letras, palavras e sílabas, a pesquisadora desafiou os estudantes E.W e E.E individualmente, no dia da intervenção, para montar palavras que lembrassem das atividades realizadas com o alfabeto móvel (ver Figura 14).

FIGURA 14 – DESAFIO COM ALFABETO MÓVEL. AS PALAVRAS VELA/BOLA SÃO DO E.W E VACA/OVO/BALEIA ESCRITAS POR E.E (6 ANOS E 10 MESES)



FONTE: a pesquisadora (2019).

Os estudantes, nessa etapa da intervenção, começaram a escrever palavras com duas sílabas e o padrão silábico CV. Percebe-se na primeira imagem a satisfação do estudante em conseguir montar sozinho a primeira palavra e, ao ser

indagado sobre como conseguiu, E.W relata: “*Quis escrever vela, porque tinha no jogo das palavras e dos desenhos, mas não lembrava da letra V e lembrei da letra da vaca da história e coloquei o E, o LA é do lápis, né professora? E assim escrevi VELA*” (lendo e apontando para cada sílaba).

A mediação 3 (Quadro 7) teve como propósito de observação, os seguintes tópicos:

- Acrescenta informações, detalhes e participa com detalhes antes, durante e depois da leitura apontada?
- Compreende a representação da sílaba nas palavras trabalhadas do livro?
- Associa a letra com as imagens, palavras e sílabas?

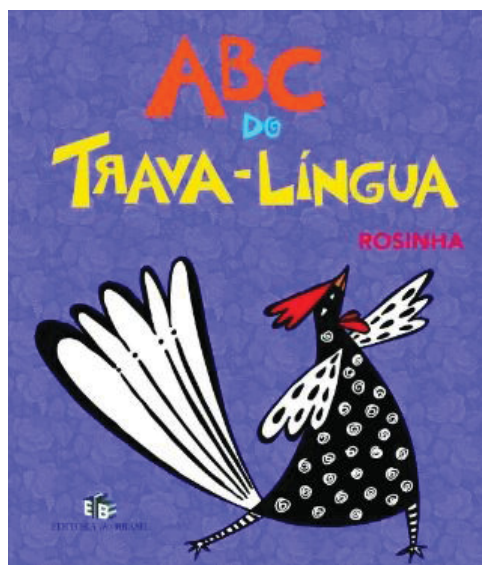
QUADRO 7 – INTERVENÇÃO 3

INTERVENÇÃO 3
DATA: 22, 23 e 24 de outubro
PROPOSTA: leitura de palavras, reconhecimento da imagem com sua palavra, leitura apontada do livro “ABC de trava-língua”.
OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> - acompanhar a leitura apontada da história <i>ABC do Trava-língua</i>; - realizar a tentativa de leitura das palavras; - associar imagens com as palavras apresentadas; - montar as partes (sílabas) das palavras trabalhadas.
ENCAMINHAMENTO: <ul style="list-style-type: none"> - leitura apontada do livro <i>ABC do trava-língua</i>, solicitar que apontem elementos que fazem parte da capa da história; - em seguida, cada estudante individualmente, terá que montar as sílabas que compõem cada palavra de alguns personagens da história; - depois cada estudante recebe as imagens, palavras e sílabas das referidas letras trabalhadas.

FONTE: a pesquisadora (2019).

O próximo livro escolhido se chama *ABC do trava-língua*, a autora é Rosinha, cada letra do alfabeto tem um texto de trava-língua (Figura 15).

FIGURA 15 - CAPA DO LIVRO ABC DO TRAVA-LÍNGUA



FONTE: Google Imagens (2020).

Antes de iniciar a leitura apontada, perguntou-se o seguinte:

Pesquisadora: *“Você sabe o que é uma trava-língua?”*

Criança E.D: *“Daí as vezes quando a gente fala mais rápido, trava a nossa língua, mas fala errado.”*

Criança E.V: *“Trava a língua.”*

Criança E.E: *“Uma pessoa fala muitas coisas, e a pessoa não entender.”*

Criança E.W: *“Quando repete muito e trava a língua.”*

Os estudantes souberam apontar as características do gênero textual a ser lido para eles e comentaram que estudaram sobre trava-línguas quando estavam no 1º ano.

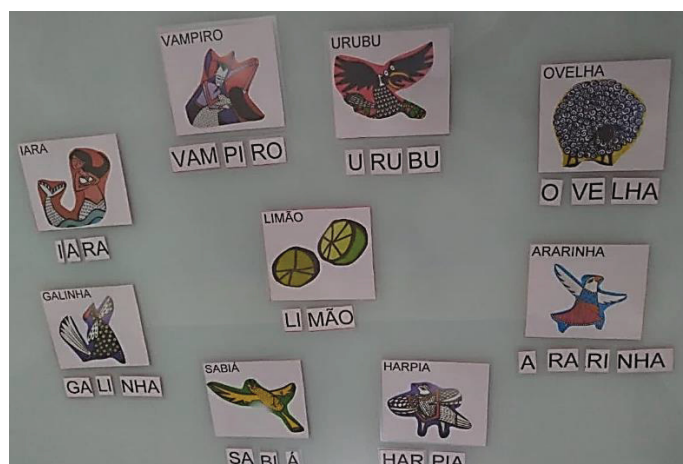
Na mediação 3, os estudantes conseguiram identificar os elementos da capa do livro, solicitados pela pesquisadora: título (começou a ser usada essa nomenclatura), autor, ilustrador e a editora. Sem necessidade de pedir que observassem a capa, foram logo dizendo que era uma galinha e que estava dançando.

Percebemos avanços significativos em relação ao momento da leitura apontada, principalmente em detalhar e acrescentar informações ao que observaram do texto lido e das imagens, além do interesse e da curiosidade de saber a história que seria lida e o acompanhamento atento durante a leitura.

Ao término da leitura, foi entregue as imagens dos personagens dos livros, na imagem consta o nome do personagem, os estudantes teriam que montar as sílabas de cada palavra (Figura 16). Na atividade consta a palavra como referencial,

pois os estudantes apresentaram dificuldades em montar as sílabas na atividade anterior.

FIGURA 16 – MONTAR AS PALAVRAS COM AS SÍLABAS



FONTE: a pesquisadora (2019).

Ao contrário da intervenção anterior, pudemos averiguar a compreensão da sílaba. Conforme escrito anteriormente, uma das dificuldades em montar a palavra foi devido à representação da sílaba: consoante e vogal. Todas as crianças conseguiram realizar essa atividade e associar algumas imagens com outras de intervenções anteriores, por terem visto na história e por estar na atividade das letras, imagens palavras e sílabas.

Na atividade complementar das letras, imagens, palavras e sílabas, as crianças, em relação à letra e à imagem, conseguiram fazer as associações sem auxílio. Na leitura das palavras, a pesquisadora precisou apontar cada sílaba da palavra para que eles conseguissem ler. Ao montar as sílabas, apresentaram mais facilidade e compreensão ao colocar abaixo das palavras. Nos casos das sílabas com representação CCV e CVC, os estudantes precisaram do auxílio da pesquisadora para conseguirem ler.

Com a letra H reconheceram apenas a palavra HOMEM, com dificuldade em associar a inexistência do som para as outras palavras. Em relação à letra Q, possuíam domínio da sílaba QUE, a qual associavam com a palavra QUEIJO, as demais palavras que continham QUA e QUI tiveram auxílio na leitura e oralmente com outros exemplos. No caso da letra X, a sonorização das crianças era com as letras S e J. Os estudantes conheciam a imagem e a palavra XÍCARA e, mesmo

falando em voz alta, não distinguiram o som do X nas imagens do XADREZ, XILOFONE e XAROPE, nesses casos a pesquisadora sonorizou para os estudantes.

Na próxima intervenção (Quadro 8), a pesquisadora realizou as seguintes observações:

- Identifica elementos da capa?
- Reconhece o som da sílaba inicial?
- Distingue o som da sílaba inicial com em outras palavras?
- Lê e reconhece as palavras e sílabas das letras trabalhadas?

QUADRO 8 – INTERVENÇÃO 4

INTERVENÇÃO 4
DATA: 29, 30, 31 de outubro
PROPOSTA: Leitura de literatura infantil, jogo do Mercado, associação das palavras e som da sílaba inicial e continuação da construção das palavras e suas sílabas.
OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> - apontar os elementos (título, nome do autor, ilustrador, editora) que fazem parte da capa do livro; - colocar as imagens no jogo do mercado na “sacola”, de acordo com o som da sílaba inicial; - associar as imagens dos alimentos com o respectivo nome; - realizar a associação entre letra inicial, imagem, palavra e a sílabas.
ENCAMINHAMENTO: <ul style="list-style-type: none"> - leitura apontada do livro <i>Já pra cama, monstrinho!</i>, solicitar que apontem elementos que fazem parte da capa da história; - em seguida, cada estudante, individualmente, terá que montar as sílabas que compõem cada palavra de alguns personagens da história; - se deu continuidade na atividade de associação de letra inicial, imagens, palavras e as sílabas; - trabalhou-se com o jogo do mercado que consiste nas seguintes etapas: <ul style="list-style-type: none"> * separar as frutas, verduras e legumes em suas devidas “sacolas”, de acordo com o som inicial de cada uma; * entrega-se as palavras e por grupo “sacolas”, as coloca junto com a imagem; * depois monta-se os nomes com as sílabas.

FONTE: a pesquisadora (2020).

A história da intervenção 4 chama-se *Já pra cama, monstrinho!* (Figura 17); a ênfase na intervenção com essa história foi analisar a independência em localizar os elementos da capa, de levantarem hipóteses sobre a temática e a leitura de algumas palavras da história.

O livro foi escrito e ilustrado por Mario Ramos e a tradução de Bruno Berlendis de Carvalho. A história é sobre um monstrinho que emprega toda sua inteligência, artimanha e manha para retardar a hora de ir para a cama. Ao entregar o livro para manipularem e observarem as imagens, os estudantes iniciaram apontando sozinhos e nomeando cada elemento da capa, a interação durante a leitura ocorreu intensamente, enquanto liam juntos com a pesquisadora.

FIGURA 17 – CAPA DO LIVRO *JÁ PRA CAMA, MONSTRINHO!*



FONTE: Google Imagens (2020).

Além de recontar a história, a pesquisadora indagou os estudantes, com a seguinte pergunta: *“Como você falaria deste livro para uma pessoa?”*.

E.W: *“ Assim...esse livro é bem legal para estudar, é do monstrinho, só que você vai gostar! ”*.

Os recontos passaram a ter mais detalhes e as crianças reproduziram, da forma que compreenderam, a fala dos personagens. Anteriormente na atividade de reconto, relatavam apenas as ações representadas nas imagens.

Na intervenção 4, foram realizadas atividades voltadas à construção da sílaba, à identificação de sílaba oral no começo das palavras e à continuidade da atividade de letra, imagem, palavras e sílabas.

Na atividade de associação de letra inicial, imagens, palavras e sílabas, notaram-se avanços, tais como: a identificação da imagem e a letra inicial, a independência de lerem sozinhos palavras com mais de duas sílabas, a tentativa da

leitura com outras representações das sílabas, a pronúncia em voz alta para verificar a palavra a qual pertence a imagem, também demonstraram compreensão das partes das sílabas.

Em todos os momentos da atividade, ao finalizarem, liam para a pesquisadora com as sílabas, de forma apontada, justamente para entender as diferenças de formações silábicas que existem. As imagens estavam junto quando liam. Atestou-se que recorriam à imagem, portanto, a pesquisadora, observando esse comportamento nos estudantes, retirou a imagem e tiveram que ler sem esse suporte. Na maioria dos casos, demoraram um tempo maior em cada sílaba, mas conseguiram ler. A organização das palavras e o reconhecimento ainda ocorreram primeiramente com a sílaba inicial e frequentemente havia trocas, como: **ESCADA/ESCOVA**, **OLHO/OVELHA**, que aconteciam devido ao fato de a sílaba inicial ser semelhante.

A outra atividade proposta foi o “Jogo do mercado”, esse jogo está na caixa do Trilhas¹² (Figura 18), que são voltados à alfabetização. A pesquisadora, no ano de 2014, teve o contato e conhecimento de sua existência, participou da formação continuada do Trilhas, inserindo-os nas sequências didáticas de Língua Portuguesa.

FIGURA 18 – JOGOS QUE FAZEM PARTE DO ACERVO DO PROJETO TRILHAS



FONTE: Google Imagens, jogos do Trilhas (2020).

¹² O TRILHAS tem como objetivo contribuir para a formação continuada de professores alfabetizadores e estudantes de Pedagogia, colaborando para o desenvolvimento de alunos leitores e escritores até o 2º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/inicio#cursos>. Acesso em jan. 2020.

O jogo do Mercado (Figura 19) consiste em identificar palavras que repitam a primeira sílaba, comparar as sílabas e verificar a repetição. Para que o cartão seja colocado na sacola, é necessário que os nomes dos alimentos nos cartões comecem com a mesma sílaba inicial que o nome do alimento já desenhado na sacola.

Antes de iniciar o jogo com as crianças, cada imagem foi vinculada ao seu respectivo nome, pois há alimentos que no Sul do Brasil são denominados de outra maneira, como é o caso da MANDIOCA, no jogo é MACAXEIRA, possuem o mesmo significado, mas as crianças desconheciam. Os alimentos, como CAJU, ACEROLA e CACAU, os estudantes não souberam identificar, por não serem diariamente consumidos ou serem específicos de outras regiões, sobretudo do Nordeste.

A 1ª etapa do jogo foi somente colocar os alimentos em suas devidas sacolas, agrupando-os de acordo com a sílaba inicial. Explicado como é o jogo, o estudante recebeu as quatro cartelas, solicitou que falasse alto cada figura apresentada do jogo. Os estudantes articulavam com maior intensidade a sílaba inicial, para identificar devidamente a “sacola” a que pertencia a cartela. As sacolas estão divididas conforme consta na Tabela 2.

FIGURA 19 – JOGO DO MERCADO



FONTE: a pesquisadora (2019).

TABELA 2 – SACOLA DO JOGO DO MERCADO

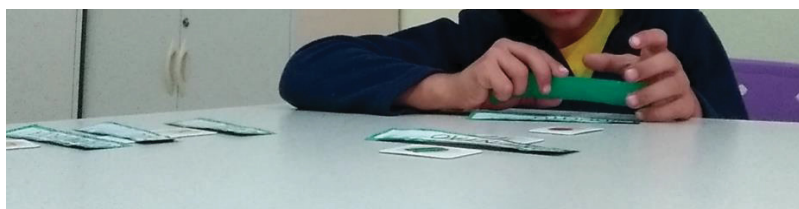
SÍLABAS	ALIMENTOS QUE FAZEM PARTE DE CADA SACOLA
MA (MAÇÃ)	MACARRÃO, MACAXEIRA E MARACUJÁ
PI (PIMENTA)	PIPOCA, PIRULITO E PIMENTÃO
CA (CAQUI)	CAJU, CACAU E CARAMBOLA
A	ACEROLA, ARROZ, ABOBRINHA

FONTE: a pesquisadora (2019).

Devido ao desempenho dos estudantes, foi possível duas ampliações do jogo: a partir da sílaba inicial impressa e em material durável (plastificado), as crianças colocavam as imagens dos alimentos ao lado. A outra atividade proposta era a realização da leitura de cada nome de alimento e, em seguida, colocar as sílabas do nome abaixo da imagem. Em relação a colocar as imagens ao lado da sílaba inicial, precisaram pronunciar a palavra em voz alta para que reconhecessem a sílaba a que essa imagem pertencia (Figura 20 e 21).

Na leitura desses alimentos, os estudantes conseguiram, sem auxílio, ler as palavras com as duas sílabas formadas por consoante e vogal. Uma das dificuldades apresentadas foi a leitura de palavras com sílabas que se repetiam na sequência. Por exemplo: na palavra **CACAU**, a pesquisadora auxiliou na leitura em partes: “CA-CAU”, escondendo as demais sílabas. Dessa forma, também verificou a memória para juntar as sílabas ao final com a palavra na sua totalidade.

FIGURA 20 – ESTUDANTE E.V APONTANDO CADA SÍLABA NA LEITURA DAS PALAVRAS DO JOGO DO MERCADO



FONTE: a pesquisadora (2019).

No jogo também havia alimentos com mais de duas sílabas. Quando os estudantes pegavam essa palavra para ler, ficavam apreensivos pela quantidade de letras, tamanho e de sílabas. A pesquisadora interveio, explicando que teriam a opção de ir escondendo com a mão as outras sílabas e, conforme liam, deveriam

gravar a sílaba anterior lida e ler a próxima, até chegar ao final da palavra e lê-la na totalidade.

FIGURA 21 – ESTUDANTE E. W LENDO E APONTANDO AS SÍLABAS DAS PALAVRAS DO JOGO DO MERCADO



FONTE: a pesquisadora (2019).

Com as sílabas formadas por consoante, vogal, consoante (CVC) ou consoante, consoante e vogal (CCV), no meio da palavra, as crianças liam o começo e o final, como em **CARAMBOLA** (em negrito, as partes lidas pelos estudantes). Estes recorriam às imagens da sílaba CA e diziam os nomes dos alimentos, como no caso da “carambola”.

Na intervenção 5 (Quadro 10), observou-se com os estudantes os seguintes tópicos:

- Apresenta ampliação vocabular e de ideias no reconto?
- Identifica a inicial da letra de cada palavra do título da história?
- Distingue as sílabas iniciais iguais?

QUADRO 9 – INTERVENÇÃO 5

INTERVENÇÃO 5
DATA: 05, 06 e 07 de novembro
PROPOSTA: leitura de literatura infantil, identificação de imagens com cada letra inicial do título da história, jogo da forca e escrita de um novo desfecho para a história, reconhecimento de imagens com a letra inicial, palavra e sílabas.
OBJETIVO: - recontar a história apresentando ampliação vocabular e de ideias; - identificar as imagens com a letra inicial das palavras do título da história; - diferenciar as sílabas iniciais iguais das sílabas diferentes do jogo;

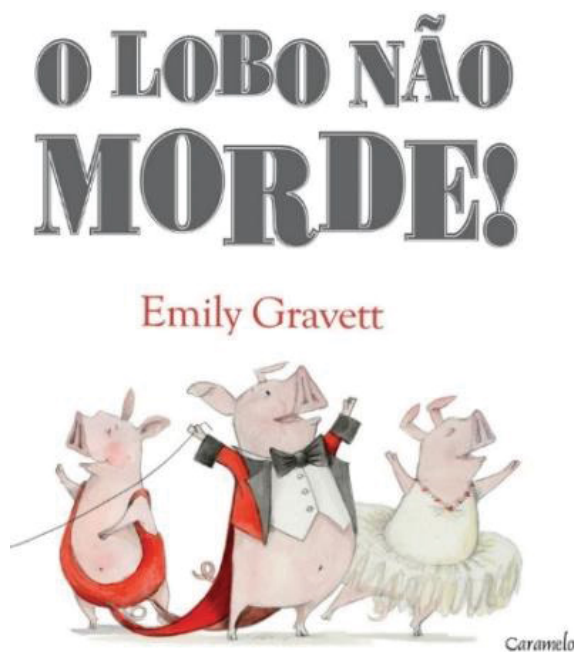
ENCAMINHAMENTO:

- jogo da Forca com o título da história e as partes do corpo do Lobo;
- leitura apontada do livro *O Lobo não morde!*, em seguida o reconto da história;
- colocar em ordem o título da história e abaixo de cada letra do título da história a imagem inicial;
- escrever um novo final para a história;
- pelo fato da história ter animais, realizar o jogo “Descubra o Invasor”, explicar para os participantes o jogo com o glossário das imagens e as regras do jogo;
- jogar com as ampliações propostas devido aos avanços dos estudantes.

FONTE: a pesquisadora (2019).

O livro *O Lobo não morde!*, escrito e ilustrado por Emily Gravett, narra a história de quando os três porquinhos capturam o Lobo Mau e fazem dele a principal atração do espetáculo (Figura 22).

FIGURA 22 – CAPA DO LIVRO *O LOBO NÃO DORME!*



FONTE: Google Imagens (2020).

Antes de iniciar a leitura, jogamos o jogo da Forca com o título da história. Desenhou-se uma forca em uma folha de papel sulfite. O estudante com a pesquisadora fala uma letra, cada um na sua vez, a cada letra inexistente coloca-se na forca uma parte do Lobo (Figura 23).

FIGURA 23 – JOGO DA FORCA COM O TÍTULO DA HISTÓRIA



FONTE: a pesquisadora (2019).

Em seguida, após o jogo, realizou-se a leitura da história, as crianças antecipavam as ações que viriam na próxima página. Como na capa estão ilustrados os três porquinhos, os estudantes remetiam à história tradicional desses personagens. O estudante E. W comentou: *“Aqui tá meio estranho, aqui parece um mágico, trapezista e uma bailarina. Eu só conheci porque tem os três [apontando para os três porquinhos] e mais um cachorro, com uma coleira.”*.

Durante a leitura, as inferências dos estudantes eram constantes: E.E *“nem cabe”*, observando o Lobo dentro da jaula, *“o laço é maior que ele”* no momento que vira a página e aparece o laço. Ao final da história E.D indaga: *“Quem não diz que o lobo não morde. Um dia ele iria morder alguém”*.

Com as leituras constantes nas intervenções, E.D relatou o seguinte: *“Professora, sabia que agora toda noite minha mãe faz um chá e ela lê um livro pra mim. Daí ela lê duas páginas e o resto ela manda eu ler sozinha, consigo”*.

Após a leitura e o reconto, os estudantes deveriam organizar o título da história e colocar, abaixo de cada letra, uma imagem que se iniciasse com ela (Figura 24).

FIGURA 24 – TÍTULO DA HISTÓRIA COM AS IMAGENS PARA CADA LETRA

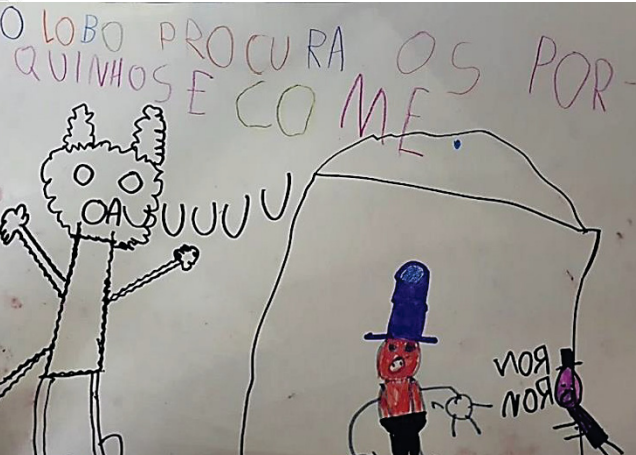


FONTE: a pesquisadora (2019).

As crianças pronunciavam cada nome das figuras para identificar a letra inicial, quando das palavras LÂMPADA E ONÇA, por essas terem a sonoridade diferente no início, ficavam com dúvida, mas ao final todos conseguiram realizar essa proposta de atividade referente à história do livro trabalhado.

Os estudantes comentaram que essa história era outra versão do conhecido clássico dos “Três Porquinhos”, ficaram ansiosos em querer chegar ao final para saber do desfecho desta história e começaram a mencionar outros possíveis finais. Com essa conversa e trocas de outros desfechos, a pesquisadora propôs como desafio aos estudantes que escrevessem outro final e o representassem por desenho (Quadro 11).

QUADRO 10 – RELATOS E ESCRITA DOS ESTUDANTES COM OUTRO DESFECHO DA HISTÓRIA O LOBO NÃO MORDEM!

 <p>A hand-drawn illustration on a green background. At the top, the text "A MENINA ACAMA O LOBO" is written in green. Below the text, a large, dark, shaggy wolf stands on the left. To its right are three small, pink piglets. On the far right, a girl with long blonde hair, wearing a green dress, stands with her arms outstretched towards the piglets.</p>	<p>Estudante E.V relatou da seguinte forma: “ O lobo volta ao palco e lá vai ter uma menina que abraça e acalma o lobo para não morder os porquinhos” Pesquisadora: como você escreveria? ESTUDANTE E.V: “ A menina acalma o lobo”</p> <p>Na imagem ao lado está escrito A MENINA ACAMA O LOBO.</p>
 <p>A hand-drawn illustration on a green background. At the top, the text "O LOBO FAZ AU NO PAUCO" is written in green. Below the text, a dark wolf is shown in a dynamic pose, with the sound "AU AU" written next to it. In the center, there are three stick figures. The entire scene is enclosed within a hand-drawn oval.</p>	<p>ESTUDANTE E.E: “ O lobo fica apavorado e daí fica nem louco e faz AU no palco”</p> <p>Na imagem ao lado está escrito: O LOBO FAZ AU NO PAUCO.</p>
 <p>A hand-drawn illustration on a white background. At the top, the text "O LOBO PROCURA OS PORQUINHOS E COME" is written in colorful letters. Below the text, a large, white, shaggy wolf is on the left, with the sound "OAUUUU" written next to it. On the right, a person wearing a red shirt and a blue hat is standing. The scene is enclosed within a hand-drawn oval.</p>	<p>Estudante E.D: Olha professora, fiz até o som do lobo e do porquinho!</p> <p>Pesquisadora: Que legal e o que você escreveu?</p> <p>E.D: Escrevi O lobo procura os porquinhos e come. Porque ele se cansou de ser judiado pelos porquinhos, uma hora ia acontecer.</p>

compreenderam a lógica do jogo, em todas as jogadas pronunciavam cada nome, destacavam a sílaba inicial e retornavam para conferir.

A mediação 6 não teve leitura de história, mas a retomada do jogo “Descubra o Invasor”, com proposta de ampliação, baseado nas demais atividades das outras intervenções.

Na sexta intervenção (Quadro 12), teve como pontos a serem observados, os seguintes:

- Diferencia a sílabas iniciais?
- Identifica a imagem correspondente a sílaba inicial intrusa?
- Realiza a leitura dos nomes das imagens das cartelas do jogo?
- Monta as sílabas das palavras em sua sequência?

QUADRO 11 – INTERVENÇÃO 6

INTERVENÇÃO 6 (Em duplas)
DATA: 12, 13 e 14 de novembro
PROPOSTA: identificação de imagens a sílaba inicial das imagens do jogo “Descubra o Invasor”, reconhecimento de imagens com a palavra e as respectivas sílabas.
OBJETIVO: - identificar o invasor do jogo, a partir da sílaba que inicia; - realizar a leitura das palavras das imagens do jogo; - montar as sílabas de cada palavra na sequência; - reconhecer o som da sílaba inicial de cada imagem.
ENCAMINHAMENTO: - o jogo “Descubra o Invasor” apresenta algumas propostas de ampliação, baseado no que estava sendo trabalhado com os estudantes; - a criança recebe a cartela de cada sílaba inicial, com as sílabas dispostas sobre a mesa, coloca em cima da imagem a que corresponde, em seguida, recebe um pacote por vez com as palavras e as sílabas separadas, lê a palavra, coloca abaixo da cartela e monta as suas sílabas.

FONTE: a pesquisadora (2019).

O jogo “Descubra o Invasor” teve sua ampliação, no quesito de inserir as sílabas iniciais, para que os estudantes identificassem com mais facilidade o invasor: os nomes das imagens e respectivamente as sílabas de cada palavra. As crianças receberam duas cartelas por vez para montarem e identificarem o que lhe foi proposto (Figura 26).

Nessa atividade as crianças levaram um tempo maior do que o previsto. A ideia era trabalhar com todas as cartelas, mas, como isso se tornaria maçante, foram escolhidas uma de cada sílaba inicial.

O jogo tem nomes de animais em que as sílabas com três letras eram mais frequentes, tais como: BABUÍNO, GAFANHOTO, TAMANDUÁ, CANGURU. Muitos tentavam ler, mas quando percebiam que não conseguiriam, eles colocavam a imagem como suporte e solicitavam para realizar a leitura por partes da palavra em sua totalidade.

Na imagem abaixo, o estudante E.E pediu para escrever no quadro o nome dos invasores do jogo; além de escrever, foi solicitado a ele que lesse o que havia escrito e dissesse o que significava (Figura 28).

FIGURA 28 – A CRIANÇA ESCRREVENDO O NOME DE ALGUMAS IMAGENS INTRUSAS DAS CARTELAS DO JOGO



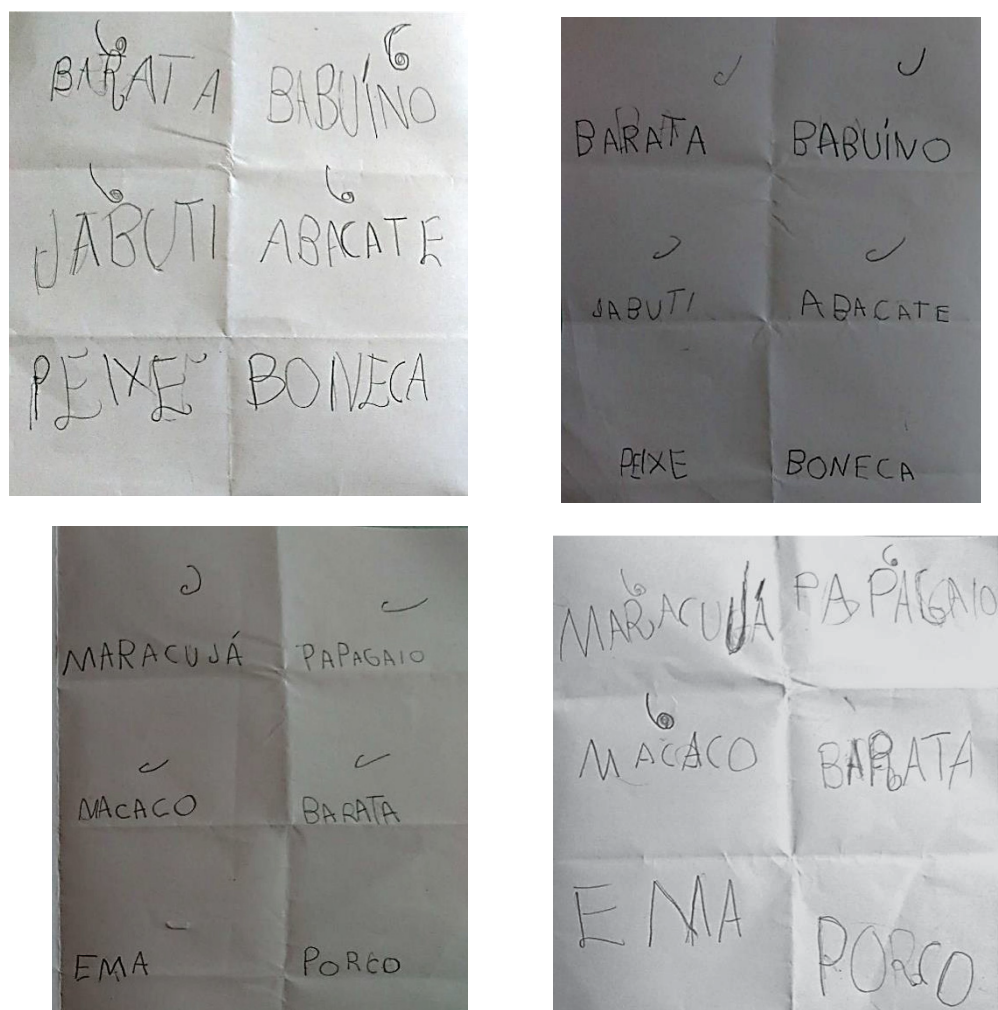
FONTE: a pesquisadora (2019).

A criança escreveu sem intervenção, observa-se que as sílabas iniciais das palavras estão circuladas, por serem as sílabas que tornavam a imagem intrusa do jogo, e essas palavras se referiam às imagens intrusas das cartelas do jogo. Nos momentos que antecediam ou finalizavam as mediações de cada dia, notou-se o interesse dos estudantes em escrever.

A pesquisadora realizou um ditado com as palavras do jogo “Descubra o Invasor”. As duplas formadas ficaram assim: E.E com E.D e E.V com E.W. As palavras ditadas para as duplas foram diferentes, para a primeira dupla foram:

BARATA, BABUÍNO, JABUTI, ABACATE, PEIXE, BONECA. As palavras da segunda dupla seguiram com: MARACUJÁ, PAPAGAIO, MACACO, BARATA, EMA, PORCO. Essa diferenciação das palavras deu-se pelos avanços de escrita observados em cada um (Figura 29).

FIGURA 29 – PALAVRAS RETIRADAS DO JOGO “DESCUBRA O INVASOR” E DITADAS AOS ESTUDANTES



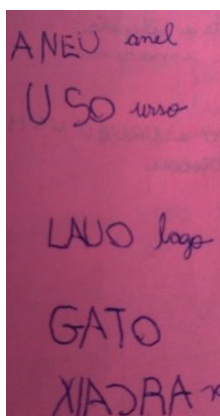
FONTE: a pesquisadora (2019).

Os estudantes, ao escreverem as palavras, retomavam e revisavam durante a leitura se estava faltando alguma sílaba, pronunciavam em voz alta e destacavam os sons de alguns fonemas, sobretudo, no caso da palavra PORCO. A sílaba POR era repetida continuamente: E.W “POR...ACHO QUE É R...R (Fazia o som do R)...PORCO.

Assim, ao final das intervenções os estudantes pediam à pesquisadora para escrever no caderno de anotação da pesquisadora (Figura 30) ou no quadro (Figura 31) para mostrarem que conseguiam escrever as palavras trabalhadas na intervenção anterior, escreviam as palavras das atividades ou das histórias que eram lidas.

A imagem com a escrita no caderno de anotação ocorreu na terceira intervenção. O estudante E.V espelha letras, omite letras, mas compreende que existem sílabas compostas por uma letra. Ele escreveu sílabas e, durante a escrita, pensava nas partes que faziam parte das palavras, retomava de forma a apontar cada sílaba e as pronunciava.

FIGURA 30 – ESCRITA NO CADERNO DE ANOTAÇÃO



LEGENDA: caderno de anotação: anel, urso, lago, gato, xícara. FONTE: a pesquisadora (2019).

FIGURA 31 – ESCRITA NO QUADRO



LEGENDA: quadro: Javali, cereja, boneca. FONTE: a pesquisadora (2019).

Anteriormente, como observado na avaliação diagnóstica, esse mesmo estudante escrevia as palavras sem retomar, colocava letras que substituíam a

sílaba, como em BOLA escreveu BLA, com omissões de letras. Na imagem dele (Figura 32), escrevendo no quadro, mesmo sendo três palavras, não há nenhuma letra espelhada, o estudante revisou cada sílaba durante e após a escrita e realizava a leitura das palavras registradas.

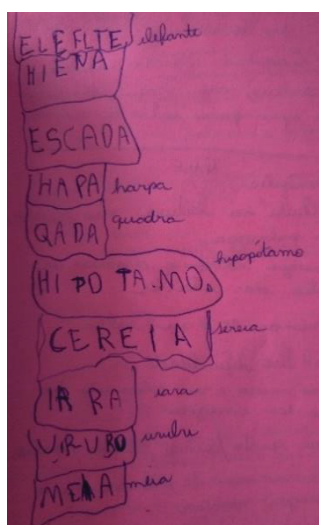
A mesma criança que escreveu as palavras nas duas imagens, na avaliação diagnóstica, apresentou o domínio da primeira letra e a sílaba inicial. Durante a escrita do nome dos desenhos na avaliação, escrevia sem pronunciar as partes, não retomava a leitura para conferência da escrita e cometia várias trocas fonéticas (Figura 33).

FIGURA 32 – PALAVRAS NO QUADRO



LEGENDA: jabuti, papagaio, barata, peteca. FONTE: a pesquisadora (2019).

FIGURA 33 – PALAVRAS NO CADERNO DE ANOTAÇÃO



LEGENDA: elefante, hiena, escada, harpa, quadra, hipopótamo, cereja, lara, urubu, meia.
FONTE: a pesquisadora (2019).

Após as intervenções, a criança apresentou avanços significativos quanto a sua leitura e a escrita, sobretudo, em retomar o que escreveu, realizar sozinha as correções e conferências das escritas, ler apontando cada parte da palavra e, em seguida, ler e compreender a totalidade da palavra.

Na avaliação final, fez-se o mesmo com a avaliação diagnóstica. Por meio do desenho de estímulo, averiguou-se as evoluções obtidas nas intervenções, com atividades de leitura pela professora, reconto da história lida, jogos com imagens, palavras e sílabas.

Para visualizar as escritas da avaliação final, estão os desenhos (Figura 34) produzidos pelos estudantes em que consta as palavras escritas por eles.

FIGURA 34 – DA ESQUERDA PARA A DIREITA: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E A AVALIAÇÃO FINAL, SEGUINDO A ORDEM DOS ESTUDANTES: E.D, E.E, E.V E E.W





FONTE: a pesquisadora (2019).

A seguir a pesquisadora elaborou o Quadro 13, para uma melhor visualização da escrita dos desenhos e para realizar as comparações entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final, que seguiu os mesmos procedimentos.

QUADRO 12 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA X AVALIAÇÃO FINAL

ESTUDANTE	ESCRITA DO NOME DOS ELEMENTOS REPRESENTADOS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	ESCRITA DO NOME DOS ELEMENTOS REPRESENTADOS NA AVALIAÇÃO FINAL
E.D	NOFE= NUVEM FOILA= FLOR SAOLC= SOL MELIA= MENINA CMLAMA= GRAMA	SLO= SOL CABELO LASO=LAÇO CORASÃO=CORAÇÃO CAMIZATA= CAMISETA SAIA SATO=SALTO NUVE= NUVEM BOCA

E.E	CAZA= CASA PAI= PAI M= MÃE EREM= IRMÃ ERE= IRMÃO CARIÃO QOTONRE= CARRINHO DE CONTROLE SOT=SOL NUVE= NUVEM	FLOR CORAÇÃO
E.V	LOS= SOL LUVÉ= NUVEM AQOIRE= ARCO-ÍRIS GOHADO= JOGADOR BLA= BOLA ARV= TRAVE	CAVEIRA PASSARO=PÁSSARO BICO ÁRVORE NUVEM SOL PEDA=PEDRA
E.W	NUVEV= NUVEN AVURE= ÁRVORE BOLETA= BORBOLETA CARORR= CACHORRO GOMA= GRAMA SLO= SOL	PIRCEZA=PRINCESA BORBOLETA FLOR BEXIGA

FONTE: a pesquisadora (2019).

As crianças, ao escreverem na avaliação final, registraram em cada parte do seu desenho; nisto, percebemos que elas se envolveram mais com a escrita e retomavam a leitura da palavra. Ao notar que omitiam alguma letra na sílaba, prontamente corrigiam e pronunciavam cada sílaba e, em alguns momentos, as letras que a formavam.

A avaliação final mostra que os estudantes, em sua maioria, evoluíram em seu percurso de escrita para a hipótese alfabética, constatou também omissões e trocas de letras, mas conseguiram escrever as palavras sem a mediação da pesquisadora, pois analisam e retomam as produções escritas para verificar a ocorrência de ausência de fonema, sobretudo com o padrão silábico consoante e vogal.

Na seção seguinte, constam outras propostas de intervenções que contribuem para a construção do sistema de escrita alfabética.

3.7.3 Outras propostas de intervenções

Elaboramos outras propostas de intervenção que seriam aplicadas nos meses de março a maio nas escolas B e C; contudo, devido à Pandemia do COVID-

19, com as escolas fechadas e sem possibilidade de aplicar as intervenções junto aos estudantes, estas não puderam ser efetivadas. Os materiais foram construídos baseados na orientação da banca de qualificação, com flexibilização e adaptação conforme os resultados das avaliações diagnósticas que seriam aplicadas e fundamentadas no planejamento de pequenas sequências didáticas para a sua aplicação com os estudantes.

A seguir, constam os livros de literatura infantil, as imagens dos jogos e as atividades que envolveriam mais, ainda, a escrita dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental com as mediações da pesquisadora. Cada proposta terá um quadro-resumo (Quadro 14), como os quadros das intervenções, e, em seguida, a descrição da aplicação.

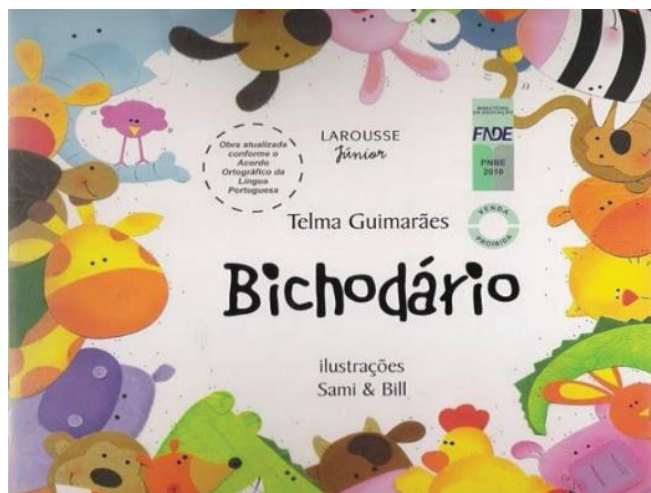
QUADRO 13 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 1

PROPOSTA: exploração dos elementos da capa, leitura apontada, reconto da história, jogo do Lince e variações, jogo Tapa Certo, escrita com alfabeto móvel e registro em folha.
OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> - identificar os elementos da capa do livro; - realizar o reconto da história; - reconhecer a letra inicial, sílaba inicial e os nomes dos animais; - construir do alfabeto com o nome dos animais da história; - reconhecer o nome do animal quando comparado com outra carta igual; - escrever com alfabeto móvel o nome de animais que o estudante lembrar das atividades realizadas com os jogos e da leitura do livro.
ENCAMINHAMENTO: <ul style="list-style-type: none"> - explorar os elementos da capa do livro, indagando aos estudantes sobre a sua localização e solicitando que apontem; - o estudante deverá levantar hipóteses sobre a possível temática e enredo da história; - com o jogo do Lince, identificar de forma rápida e correta a inicial do nome dos animais, conforme os avanços e entendimento do jogo, ampliar a proposta com a sílaba inicial e em seguida com a palavra em sua totalidade; - construção do alfabeto com os nomes dos animais, os estudantes encontram as figuras e junto com a pesquisadora escrevem o nome; - o jogo do Tapa Certo o estudante com uma ventosa em uma mão de plástico deve pegar a figura do animal igual a figura retirada do monte. Por exemplo: tira do monte um cavalo, deverá procurar sobre a mesa a carta que tem o cavalo; - em seguida, escrever o nome de alguns animais, que lembrar, com alfabeto móvel e depois registrar em folha.

FONTE: a pesquisadora (2020).

Primeiramente, apresentar aos estudantes a capa do livro *Bichodário* (Figura 35); depois, explorar os elementos da capa: título, autor, ilustrador e editora. Em seguida, solicitar para as crianças recontarem a história lida, observando a ampliação das ideias, a leitura de imagens e os detalhes que fazem parte do enredo.

FIGURA 35 – CAPA DO LIVRO “BICHODÁRIO



FONTE: Google Imagens (2020).

Depois apresentar o jogo do Lince com a imagem real dos animais do livro. O objetivo é encontrar a figura adequada de acordo com a inicial sorteada pela pesquisadora. O jogo tem como materiais as cartas das imagens dos animais e as cartas com as letras iniciais, as sílabas iniciais e os nomes dos animais (Figura 36, 37 e 38).

Independentemente da variação do jogo, a pesquisadora sorteará a carta de uma letra e os estudantes devem encontrar de forma rápida o animal cujo nome comece com a letra sorteada. Por exemplo: caso se sorteie a letra B, os estudantes devem encontrar a imagem da BALEIA. O jogo segue com os mesmos modos de jogar com as sílabas iniciais e o nome dos animais.

FIGURA 39 – JOGO TAPA CERTO



FONTE: a pesquisadora (2020).

Com o alfabeto móvel, os estudantes exploram as letras e, logo em seguida, escrevem a quantidade de nomes dos animais trabalhados nos jogos, que lembrarem, depois registram em uma folha.

Na próxima proposta de intervenção (Quadro 15), o livro a ser trabalhado para essa proposta é *Não confunda*, escrito por Eva Furnari, na linha dos textos curtos, complementados pelas imagens. A história apresenta várias confusões, com base na semelhança de sons das palavras, de modo a ajudar o pequeno leitor a se conscientizar de particularidades ortográficas.

Trata-se de propor aos estudantes que analisem a capa do livro (Figura 40) e apontem os elementos da capa, mas, nesse momento, o desenho estará escondido com uma filipeta de papel. Com a tentativa de leitura, descobrem o título e levantam as hipóteses dos fatos que podem acontecer na história. Em seguida, realiza-se a leitura do livro, de forma apontada para a compreensão do texto.

QUADRO 14 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 2

PROPOSTA: exploração dos elementos da capa, leitura apontada, reconto da história *Não confunda*, jogo de rima com os trechos do livro e jogo de rimas do Trilhas.

OBJETIVO:

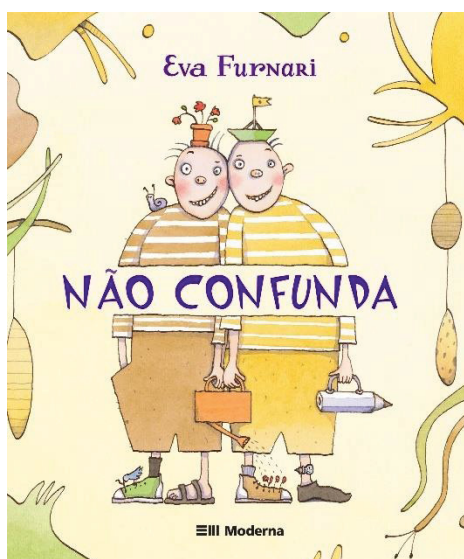
- identificar os elementos da capa do livro;
- realizar a tentativa de leitura com partes da história;
- identificar as rimas apresentadas na história e do jogo de rimas;
- escrever rimas, a partir da ideia do livro.

ENCAMINHAMENTO:

- antecipação da leitura com a exploração da capa e dos elementos que a compõem;
- leitura da história *Não confunda* que trabalha com rimas;
- jogo de rimas: como um jogo da memória que o par é a rima da palavra;
- o estudante recebe uma folha com dois retângulos, logo em cima escrita não confunda e deve escrever uma rima com par de palavras que identificar como tal e representar por meio de desenho.

FONTE: a pesquisadora (2020).

FIGURA 40 – CAPA DA HISTÓRIA NÃO CONFUNDA



FONTE: Google Imagens (2020).

Em seguida, relembrar com os estudantes a história por meio de indagações sobre o título da história, palavras desconhecidas pelos estudantes, as rimas percebidas e explicar sobre a rima. Realizar um jogo da memória com partes da história. As cartelas são compostas em dois grupos divididos em primeira parte da rima e a segunda parte. As cartelas devem estar divididas em dois grupos e embaralhadas, as crianças, cada uma na sua vez, vira uma cartela do primeiro grupo e a outra do segundo grupo (Figura 41 e 42). As cartelas precisam rimar, por exemplo: Cartela do 1º grupo NÃO CONFUNDA CARECA BANGUELA e cartela do 2º grupo COM CUECA AMARELA.

As crianças realizam a tentativa de leitura com apoio da pesquisadora. Ao descobrirem a rima ficam com o par de cartas, ganha o jogo quem tiver o maior número de pares das cartas com as partes da história.

Em continuidade ao jogo da memória, apresentar o “Jogo das rimas”, da caixa do Trilhas (Figura 43). O jogo é composto por 10 cartelas com as imagens, em cada cartela tem uma imagem, com espaços brancos, e 30 cartões com imagens e seus nomes (Figura 44 e 45). O objetivo do jogo é encontrar as imagens cujos nomes rimam com a imagem da cartela antes dos demais participantes.

Para jogar é necessário distribuir uma cartela para cada jogador, que deve permanecer virada para baixo, até dar início à partida. As demais também devem ficar viradas para baixo, formando um monte, e, no centro da mesa, organizar os cartões com as imagens e os nomes, que devem estar virados para cima.

O jogador escolhido para iniciar diz “Já!” e todos os outros devem virar sua cartela para cima e procurar os cartões que rimam com o nome da figura de sua cartela, colocando nos espaços em branco. Por exemplo: junto à cartela com a imagem do LEÃO, deve-se colocar os cartões dos nomes que rimam, como: ESCORPIÃO, AVIÃO, PIÃO.

O primeiro jogador que preencher a cartela deve gritar “PARE!”. Todos conferem suas cartelas, se a cartela estiver preenchida com as devidas rimas, ganha a rodada e ganha a cartela com os respectivos cartões. Caso não tenha completado a cartela, devolve-a com os cartões para o monte sobre a mesa, embaralha com os demais e inicia uma nova rodada. Quando não houver mais cartelas, os participantes contam quantas delas ganhou, vence aquele que mais acumulou cartelas.

FIGURA 43 – JOGO DAS RIMAS



FONTE: a pesquisadora (2020).

FIGURA 44 – CARTELAS DO JOGO DAS RIMAS



FONTE: a pesquisadora (2020).

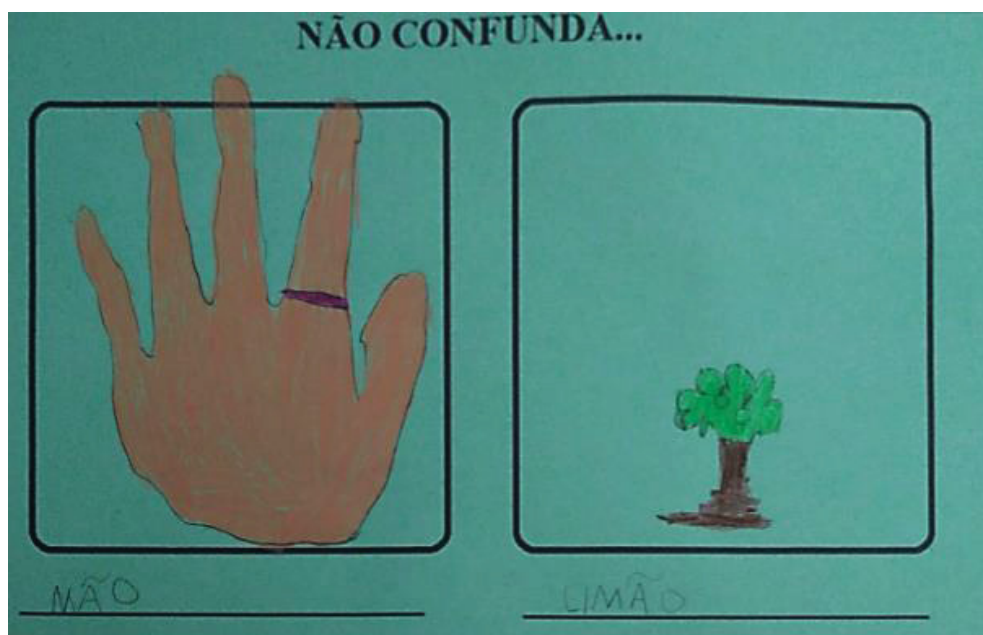
FIGURA 45 – CARTÕES COM AS IMAGENS E OS NOMES DAS FIGURAS



FONTE: a pesquisadora (2020).

Como proposta de atividade que envolva a escrita, propõe-se elaborar uma folha de atividade impressa com o título da história acima: “Não confunda”, dois retângulos e uma linha para escrever as rimas entre duas palavras, de acordo com a compreensão da criança (Figura 46).

FIGURA 46 – MODELO DE ATIVIDADE IMPRESSA COM O LIVRO *NÃO CONFUNDA*



FONTE: a pesquisadora (2020).

A próxima proposta de intervenção (Quadro 16) é com base no livro *A Fantástica Máquina dos Bichos*, de Ruth Rocha, em que conta a história de Zé Mico e Pancinha, filhos de dois amigos que também se tornam amigos, que constroem uma máquina que misturava os bichos. Para iniciar a atividade, trabalha-se com a exploração dos elementos da capa e as hipóteses sobre a história a partir da imagem (Figura 47).

QUADRO 15 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 3

PROPOSTA: exploração dos elementos da capa, leitura apontada, reconto da história *A Fantástica máquina dos bichos*, jogo sonoro considerando sílabas iniciais e finais e registro das formações da mistura dos animais.

OBJETIVO:

- identificar os elementos da capa do livro;
- realizar a tentativa de leitura com partes da história;
- formar novos animais e criar nomes para eles;
- registrar o nome dos novos animais formados, a partir da ideia do livro.

ENCAMINHAMENTO:

- antecipação da leitura com a exploração da capa e dos elementos que a compõem;
- leitura da história *A fantástica máquina dos bichos*;
- jogo Bichos Malucos no qual ao criar os novos bichos, a criança precisa estar atenta com as sílabas iniciais e finais;
- registrar o nome das novas formações em uma folha de papel.

FONTE: a pesquisadora (2020).

FIGURA 47 – CAPA DA HISTÓRIA *A FANTÁSTICA MÁQUINA DOS BICHOS*



FONTE: a pesquisadora (2020).

Após a leitura, propor o jogo Bichos Malucos (Figura 48), que consiste em juntar as imagens das partes dos animais existentes, formando novos bichos, além de inventar um nome para o bicho maluco, usando parte dos nomes que lhe deram origem.

As cartelas devem estar embaralhadas e as imagens viradas para cima. As crianças organizam as cartelas formando os pares originais e os nomeiam. Em seguida, escolhe-se um jogador que deve formar um novo animal. Para isso, deve parear duas cartelas, uma com a parte da frente de um animal e outra com a parte de trás de outro animal.

Em seguida, diz o nome deste novo animal em voz alta, o jogador deixa separado seu novo animal e passa a vez para o próximo jogador, que segue com as mesmas orientações. O jogo termina quando não houver mais cartelas para formar novos animais. Ao final, cada jogador registra em uma folha de papel os nomes dos novos animais que formou e escolhe alguns para representar por meio de desenho.

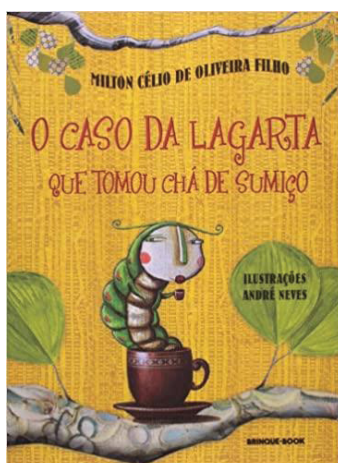
FIGURA 48 – JOGO BICHOS MALUCOS



FONTE: a pesquisadora (2020).

Na proposta 4 (Quadro 17), o livro a ser lido é *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (Figura 49), escrito por Milton Célio de Oliveira Filho e ilustrada por André Neves. A história é sobre quando a preocupada Joaninha recorre à Dona Coruja, a fim de desvendar o paradeiro de sua amiga Lagarta. Com a primeira pista em mãos, a experiente detetive sai pela floresta perguntando aos animais se eles haviam visto a Lagarta desaparecida. A cada bicho interrogado, surgem novos vestígios e começa um jogo de adivinhação e suspense, no qual ganha quem conhece melhor a natureza.

FIGURA 49 – CAPA DA HISTÓRIA O CASO DA LAGARTA QUE TOMOU CHÁ DE SUMIÇO



FONTE: Google Imagens (2020).

QUADRO 16 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 4

<p>PROPOSTA: exploração dos elementos da capa, leitura apontada, reconto da história <i>O caso da lagarta que tomou chá de sumiço</i>; interpretação da história com alguns trechos das características dos animais, registros escrito com caça-palavras, cruzadinha, ditado, montar novas palavras partindo de outra palavra, análise de palavras dentro de outras palavras e jogo Nomes Escondidos.</p>
<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar os elementos da capa do livro; - antecipar hipóteses sobre a história a partir da imagem da capa; - recontar a história lida; - interpretar a história com suporte das imagens dos animais da história e com alguns de seus trechos; - identificar o nome dos animais e suas respectivas sílabas; - encontrar o nome dos animais no caça-palavras; - registrar novas palavras a partir da palavra LAGARTA; - descobrir palavras dentro de outras palavras; - registrar as palavras dentro de palavras;
<p>ENCAMINHAMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - antecipação da leitura com a exploração da capa e dos elementos que a compõem; - leitura do livro <i>O caso da lagarta que tomou chá de sumiço</i>; - reconto da história por parte do estudante; - interpretação do texto com trechos da história, lidos pela pesquisadora, que contém determinadas características do animal. Assim que é lido, o estudante identifica o animal e coloca a imagem abaixo; - atividade de identificar o nome dos animais e montar as sílabas. Depois retomar sem as imagens e retirar a sílaba inicial de cada palavra montada e a criança coloca a sílaba correta no lugar; - registro escrito do nome dos animais da história a partir de um ditado; - caça-palavras para encontrar a palavra lagarta; - com as letras da palavra LAGARTA, montar novas palavras com registro escrito e desenho; - montar com o alfabeto móvel a palavra CAMALEÃO e o estudante deve descobrir outras palavras que estejam dentro desta palavra, como: CAMA e LEÃO. Assim que descobrir registra e desenha; - jogo Nome Escondido, consiste em um jogo da memória em que se tem a palavra e o par é a palavra que está escondida, por exemplo: palavra SAPATO e escondida é PATO. - registro escrito de algumas palavras escondidas do jogo em folha. Sem o suporte do jogo. Na folha estão as imagens, e o estudante escreve ao lado a palavra que tem dentro. Por exemplo: imagem de uma sacola, escreve-se ao lado a palavra cola ou saco; - cruzadinha (registro escrito) com o nome dos animais da história, separando por letras.

FONTE: a pesquisadora (2020).

Após a leitura, realizar o reconto da história e uma atividade de interpretação do texto, com imagens dos animais da história e alguns trechos que os caracterizam. Assim, a criança faz a tentativa de leitura da história e a professora retoma a leitura. Após a leitura, a criança procura a imagem do animal descrito e o coloca abaixo da ficha com a descrição (Figura 50).

FIGURA 50 – FICHAS COM AS DESCRIÇÕES DOS ANIMAIS E OS ANIMAIS DA HISTÓRIA



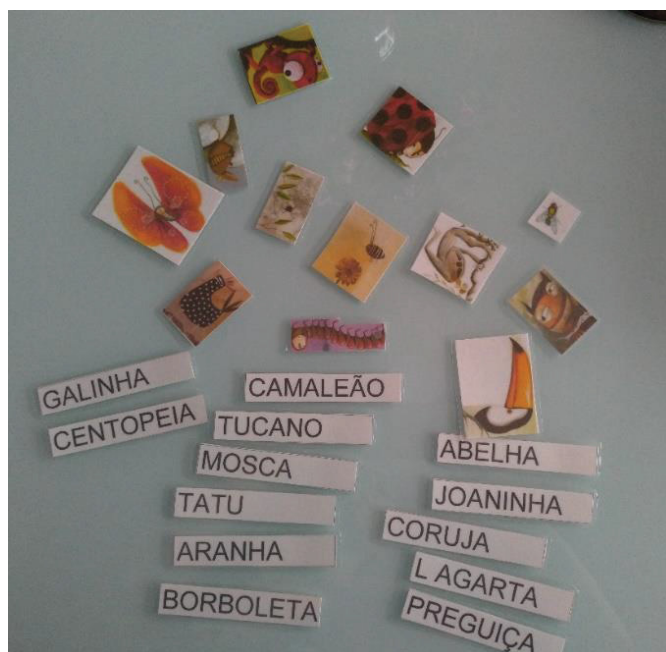
FONTE: a pesquisadora (2020).

Alguns trechos de exemplos retirados da história: “Bem, dona Coruja, só me vem à mente um bicho que sem parar de ciscar bica o que vê pela frente...”. As crianças devem colocar a galinha abaixo. Outro trecho: “Mas próximo a lagarta um tipo fiava noite e dia na certa tramava alguma coisa”, nesse caso colocam a aranha abaixo do trecho.

A próxima proposta elaborada é distribuir os animais sobre a mesa, ler o nome de cada um e colocar o nome na devida figura (Figura 51 e 52). Após descobrir o nome das imagens, montar os nomes com as sílabas. Conforme os avanços, as imagens serão retiradas com as palavras, restando as sílabas, e em cada palavra montada com as sílabas, uma sílaba será retirada. A criança deve encontrar a sílaba que falta, que está separada ao lado, e colocar na palavra adequada na qual está faltando a sílaba correspondente.

As crianças recebem uma folha, a professora dita o nome dos animais que fazem parte da história e a correção ocorre de forma conjunta, escrevendo em outra folha, ou no quadro de giz, os nomes dos animais. A própria criança confere se está correto ou troca a folha com o colega nesse momento, assim um corrige o outro.

FIGURA 51 – IMAGENS E OS NOMES DOS ANIMAIS



FONTE: a pesquisadora (2020).

FIGURA 52 – SÍLABAS DAS PALAVRAS E IMAGENS DOS ANIMAIS



FONTE: a pesquisadora (2020).

A atividade a seguir é com um caça-palavras, em que a criança deve procurar a palavra LAGARTA (Figura 53). Após encontrar a palavra solicitada, registra em uma filipeta de papel e corta cada letra para a próxima atividade.

Mesmo que recortada a palavra, ao montar novamente e descobrir outras palavras dentro dela, sem tirar da ordem, ocasionalmente terá uma que é AR. Com as letras recortadas, solicitar que as crianças montem outras palavras utilizando as

letras, como: GATA, RATA, LATA, GALA, TRAGA. Após isto se faz o registro em folha e representa por meio de desenhos.

FIGURA 53 – ATIVIDADE DO CAÇA-PALAVRAS

A LAGARTA TOMOU UM CHÁ-DE-SUMIÇO E A DONA CORUJA INVESTIGAVA O QUE TERIA ACONTECIDO COM ELA. PROCURE NO CAÇA-PALAVRAS O NOME DESSA PERSONAGEM DESAPARECIDA.

A	M	H	Y	T	R	I	L
L	N	M	J	H	G	U	T
F	G	H	K	L	N	V	X
L	A	G	A	R	T	A	K
C	L	A	J	M	T	R	D
Z	X	E	R	T	U	O	P
D	Q	W	I	T	P	Ç	J

FONTE: a pesquisadora (2020).

A próxima atividade é montar a palavra CAMALEÃO com o alfabeto móvel, indagar sobre as duas palavras escondidas na mesma palavra e, em uma folha de atividade, registrar e representar por meio de desenho as duas palavras: CAMA e LEÃO (Figura 54).

FIGURA 54 – ATIVIDADE DE REGISTRO DAS PALAVRAS ESCONDIDAS EM CAMALEÃO

VOCÊ MONTOU A PALAVRA CAMALEÃO COM O ALFABETO MÓVEL. DESCUBRA OUTRAS PALAVRAS QUE TEM DENTRO DESSA E EM SEGUIDA DESENHE.	

FONTE: a pesquisadora (2020).

Em seguida, passaremos para a palavra dentro da palavra. Propõe-se o jogo Nomes Escondidos (Figura 55) com o objetivo de reunir os pares de cartas que representam palavras dentro de palavras de modo a juntar o maior número de pares. Para jogar, é necessário organizar o conjunto de cartas amarelas, com as imagens e seus nomes virados para baixo, formando um monte e espalhar as cartas azuis, com as imagens e seus nomes, virados para cima, na mesa.

O jogo acontece da seguinte forma: o primeiro jogador deve virar a primeira carta do monte e encontrar, entre as que estão espalhadas, aquelas cujo nome está dentro do nome inicial, formando pares. Assim que encontrar o par, guarda as duas cartas e passa a vez para outro jogador, que deverá seguir as mesmas orientações. Caso o jogador não encontre o par, ele passa a carta sorteada para outro, que continua tentando encontrar o par da carta. Vence quem tiver o maior número de pares.

FIGURA 55 – JOGO NOMES ESCONDIDOS



FONTE: a pesquisadora (2020).

Assim que a criança jogar, propor a atividade de registro (Figura 56), sem auxílio do nome das imagens, ela deve descobrir a palavra escondida em cada imagem e registrar ao seu lado. Por exemplo: ao lado da imagem da casa, registra-se ASA, caso alguma palavra tenha mais de um nome escondido e a criança souber, pode-se registrar, como em SOLDADO que tem SOL e DADO, em GIRASSOL temos GIRA e SOL, na SACOLA tem SACO e COLA, em CARAMBOLA pode ser registrada CARA e BOLA.

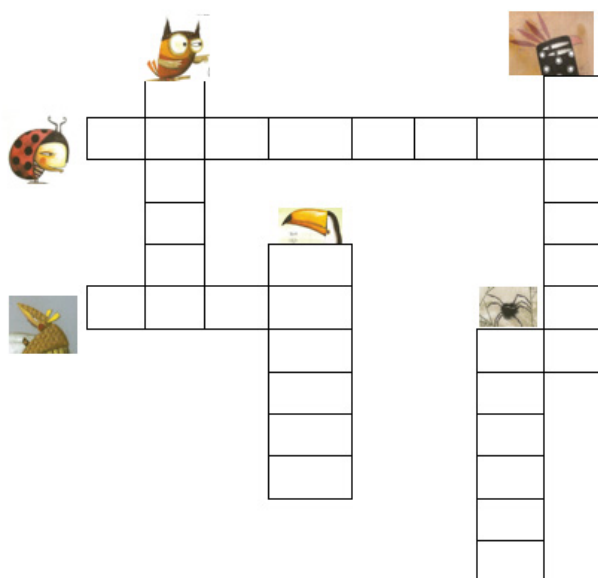
FIGURA 56 – ATIVIDADE DE REGISTRO DE PALAVRA DENTRO DAS PALAVRAS



FONTE: a pesquisadora (2020).

Para finalizar a sequência de atividades com essa história, entregar uma cruzadinha (Figura 57) com o nome dos animais da história. Ao escrever na cruzadinha, espera-se que a criança perceba que precisa escrever conforme o número de letras que tem em cada animal, as palavras podem se cruzar, por isso não é necessário repetir a letra e a atenção na posição de cada animal para escrever na cruzadinha.

FIGURA 57 – ATIVIDADE DE CRUZADINHA COM O NOME DOS ANIMAIS DA HISTÓRIA



FONTE: a pesquisadora (2020).

Todas as atividades aplicadas e as propostas foram organizadas e planejadas, com materiais construídos e atividades digitadas para a sua aplicabilidade.

O tópico, a seguir, destaca a análise realizada com os dados coletados e descritos das atividades, as dificuldades, os avanços dos participantes da pesquisa e com as mediações realizadas na construção do sistema de escrita alfabética.

4 ANÁLISE DOS DADOS

As etapas do projeto piloto oportunizaram uma aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo: as mediações docentes para construção da escrita alfabética e as possibilidades de identificação e exploração dos materiais a serem utilizados com os participantes da pesquisa.

Após realizar a pré-análise, ou seja, a leitura “flutuante”, como indica Bardin (2011), com a seleção e organização dos materiais da coleta dos dados, a próxima etapa realizada foi das descrições dos dados, com imagens, vídeos, planejamento das mediações e todo os materiais construídos pela pesquisadora e selecionados para os participantes.

No tópico a seguir, consta a análise de dados com áudio, vídeos e fotografias, em que emergiram três grupos de categorização, conforme proposta de Bardin (2011), diante das necessidades de aprendizagem dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental na construção da escrita alfabética. Esses serão discutidos a seguir, sendo eles: 1) a perspectiva construtivista e o processo de aprendizagem da escrita alfabética; 2) a ampliação vocabular e de ideias e a sequência lógica; por fim, 3) da escrita silábica à escrita alfabética.

4.1 CATEGORIA 1: A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA ALFABÉTICA

Na segunda etapa do presente estudo, que se refere às intervenções, destacamos as necessidades de aprendizagem dos participantes na construção das sílabas. Na oralidade, quando indagados pela pesquisadora a respeito da formação de uma determinada sílaba isolada, com o padrão silábico consoante e vogal, conseguiam pronunciar as palavras.

Contudo, na composição das palavras por sílabas, as quais eram solicitadas nas atividades, os participantes apresentavam necessidades da intervenção da pesquisadora, o que se deu por mostrar “partes” dessas palavras para que pudessem identificá-las em sua devida sequência e, assim, ler na totalidade.

Para auxiliar na identificação da leitura das palavras, utilizamos imagens. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), o texto, no caso da intervenção, foi a

palavra. Esta é como uma etiqueta do desenho, em que está o nome do objeto desenhado, já nas intervenções eram impressas imagens reais e a propriedade do texto para fornecer indícios que sustentam a antecipação realizada a partir da imagem.

Morais (2019) acrescenta que as cartelas com desenhos ou fotografias de objetos permitem às crianças recuperar a palavra oral para sua reflexão e reduz a sobrecarga na memória de trabalho, pois ao olhar a imagem, a criança recupera a palavra que está em foco e pode repensar sobre as partes.

Assim, elaboramos atividades nas quais os estudantes reconheciam as imagens com a letra inicial determinada no dia da intervenção, concomitantemente com as palavras e as sílabas que faziam parte das palavras.

Morais (2019) comenta que a razoável regularidade nas relações entre fonemas e grafemas demonstra a reflexão das crianças com as partes orais das sílabas, sendo o caminho natural que a maioria percorre para superar a hipótese silábica.

Por meio das atividades realizadas nas intervenções, Moraes (2019) ressalva que é possível a promoção de atividades que analisem as partes orais das palavras, ao mesmo tempo que são comparadas com as formas escritas.

Nas primeiras intervenções, as crianças utilizavam o recurso da silabação, como denominam Ferreiro e Teberosky (1999), sem correspondência aos fragmentos gráficos, como uma simples “imitação” do “ato de leitura”, pois diziam, por exemplo, MA-CA-CO e em seguida indicavam todo o texto sem falar. As crianças durante as intervenções foram estimuladas a verbalizar, a comparar as palavras e a justificar o que estavam pensando.

Na presente etapa do projeto piloto, as crianças obtiveram avanços ao longo das intervenções. Elas tentavam ler a palavra com base nos fragmentos silábicos, como afirma Moraes (2012), e a partir da análise dos “pedaços” sonoros que o estudante tende a se apropriar da escrita alfabética e que a consciência fonológica também é a análise das sílabas.

Nos estudos de Moraes (2019), assim como nas intervenções relatadas no presente projeto, em ambos os casos, as crianças recorriam aos nomes das letras e à imagem escrita para a reflexão sobre as partes sonoras menores.

Ao verificar inicialmente a dificuldade das crianças ao entender os “pedaços” das palavras, foram propostos jogos que identificassem palavras com a mesma sílaba, com diferentes sílabas e sílabas “intrusas” que diferenciavam das demais.

Conforme Moraes (2019) escreve, muitos estudiosos e manuais didáticos remetem por meio dos jogos de linguagem a promoção da consciência fonológica. Os jogos tiveram ampliações, de acordo com a evolução dos estudantes que foi observada pela pesquisadora.

Com a preocupação da construção das sílabas ao longo das intervenções, aplicou-se à avaliação final aos mesmos moldes da inicial, o desenho como estímulo para averiguar a evolução da escrita do estudante.

Ferreiro (2014a) nos reafirma que, ao abandonar a hipótese silábica, a criança tem a necessidade de realizar uma análise “além” da sílaba, no conflito dessa hipótese com a exigência da quantidade mínima de grafias, das formas gráficas e as leituras dessas formas.

Assim, Ferreiro (2014a) apresenta certos modos de produção para uma nova compreensão desta transição de período. A autora exemplifica com uma criança que diz as sílabas e escreve as vogais correspondentes; porém, impõe-se o requisito da quantidade mínima. No entanto, ao observar a escrita, percebe que “falta” letras e as acrescenta, sem repetir as anteriores, mas coloca as consoantes destas sílabas. Acaba por representar com perspectivas diferentes a sílaba, a mesma unidade.

O mesmo ocorreu na avaliação inicial com a palavra SOL, a criança utilizou as consoantes e escreveu SL, notou que faltava alguma letra e ficou pronunciando essa monossílaba várias vezes. Por fim, acrescentou a letra O, escrevendo SLO.

Ferreiro (2014a) prossegue relatando casos de estudantes que sabem que não se pode escrever somente com vogais e, assim, escrevem uma mesma palavra com alternâncias grafo-fônicas, ou seja, a sílaba oral é considerada em duas ancoragens diferentes, com aspecto vocálico da sílaba, centrado no aspecto consonântico da mesma sílaba. Por exemplo, aconteceu nas mediações com a palavra CACHORRO, a criança em um momento escreveu CARORR e em outro registrou CACORO.

Sobre as sílabas complexas, inicialmente as crianças representaram com a vogal e espera-se que ignorem as dificuldades dessas sílabas e logo as representem com consoante e vogal, como foi o caso do estudante E.V. Em

determinado momento da intervenção, ele escreveu a palavra PEDRA da seguinte forma: PEDA. Ao ler e escrever a palavra PEDRA, a criança leu sem problemas. Isto corrobora as ideias de Ferreiro (2014b), as quais apontam que se busca a leitura por impor uma ordem, pois oralmente as sílabas não são permutáveis.

Dois elementos avaliados por Ferreiro (2014a) e observados pela pesquisadora, como dificuldade na aprendizagem, são as omissões e as desordens. É necessário entender o processo e saber o que dizem quando as crianças agregam, apagam, substituem ou intercalam as letras e quando decidem modificar ou reescrever.

A criança passa do “saber fazer” ao “pensar a respeito” dos elementos da ação verbal, é a transformação da linguagem em objeto de reflexão. Ferreiro (2014a) argumenta que ao introduzir as consoantes, as crianças desorganizam o sistema anterior e enfrentam novos desafios para encontrar uma nova organização, impactando na oralidade analítica e na escrita reflexiva.

4.2 CATEGORIA 2: A AMPLIAÇÃO VOCABULAR, DE IDEIAS E SEQUÊNCIA LÓGICA

As leituras realizadas nas intervenções correspondem à segunda etapa da pesquisa. Como apresentado anteriormente, os livros lidos eram selecionados pela pesquisadora, com textos curtos e a fonte em caixa alta. Soares (2020) afirma que a partir dos anos 1980, autores da literatura infantil produzem livros com pequenas narrativas, forma gráfica atraente, com ilustrações que ocupam grande parte da página, pequenos textos, controle progressivo da estrutura silábica e das relações fonema-grafema.

Em todas as intervenções realizou-se a preparação com a leitura do texto com antecipação por parte da pesquisadora junto aos participantes. Segundo Soares (2020), a escolha do texto deve ser feita seguindo alguns critérios, como: gênero textual, tamanho do texto ou livro, estrutura, vocabulário, ilustrações, conhecimentos prévios das crianças e intertextualidade. Essas características são essenciais para a orientação da leitura e da interpretação das crianças.

Ao escolher os textos das histórias lidas nas intervenções, foram considerados aqueles que Soares (2020) destaca como desafios para as crianças, oportunizando o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação

na ampliação dos conhecimentos, dentro das possibilidades e adequados aos objetivos e às habilidades de leitura e interpretação.

Antes de acontecer a leitura apontada, explorou-se o título da história com as crianças, partindo das imagens com as quais são compostas as capas dos livros e a localização do título da história. Assim, as antecipações ocorreram na maioria das intervenções, devido à associação da imagem da capa ao possível enredo da história. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a correspondência entre o desenho e o texto permitem às crianças realizarem julgamentos sobre a mensagem escutada e a comprovação através da presença de imagem.

O levantamento das hipóteses do leitor, por meio das antecipações, estabelecem expectativas. Colomer e Camps (2002) acrescentam que essas hipóteses devem ser verificadas para a confirmação dos indícios da sua previsão, para integrar a informação e ter controle de sua compreensão, dando continuidade na construção do significado global do texto em diferentes estratégias de raciocínio.

Após explorar as informações da capa e o levantamento das hipóteses, o próximo passo era a leitura em voz alta da história, assim como a leitura apontada à medida que era lida, pois, para Ferreiro e Teberosky (1999) é necessário que as crianças tenham exemplos e leitores à disposição para ter exemplos de atos de leitura.

Colomer e Camps (2002) acrescentam que o leitor busca indícios em todos os níveis de processamento, desde fixar-se em letras, marcas morfológicas ou sintáticas, por isso a leitura foi realizada apontada, para que os estudantes atentassem à direção da leitura, às palavras, aos nomes dos personagens e à estrutura do texto.

Esses exemplos de atos de leitura, como destaca Ferreiro e Teberosky (1999), mostraram-se evidentes no momento do reconto da história, com o uso de palavras, entonações e os próprios gestos com indicativos de “ler”. Contudo, averiguamos, da primeira a terceira mediação, um vocabulário restrito, com poucos elementos e detalhes que contemplavam as histórias. Em vista disso, constatamos a necessidade da ampliação vocabular e de ideias com mais questionamentos da pesquisadora e inferências dos estudantes nas leituras.

A ampliação vocabular e de ideias parte do momento em que é solicitado aos estudantes que formulem hipóteses, a partir de suposições ou perguntas, que, segundo Colomer e Camps (2002), o leitor busca ao continuar a leitura do texto.

Os questionamentos durante a leitura aconteceram para explorar mais detalhes da história e a própria sequência lógica, com indagações dos fatos lidos. Assim, Soares (2020) ressalta a importância da necessidade de oferecer oportunidades de enriquecer o vocabulário das crianças para ampliar e possibilitar a compreensão, leitura e interpretação do texto.

Soares (2020) comenta sobre o vocabulário passivo – as palavras que conhecemos, mas não usamos – e o vocabulário ativo – as palavras que usamos e compreendemos, tanto ao falar quanto ao escrever. A estudiosa sobre letramento ressalta que o ensino do vocabulário na fase de alfabetização tem como um dos objetivos a ampliação do léxico da criança. As palavras que fazem parte do vocabulário ativo de uma criança dependem de seu contexto sociocultural, e o vocabulário passivo é formado por palavras que estão destinadas aos textos que a criança pode ou deve aprender para enriquecer seu repertório.

Com isso, a partir da terceira mediação, as crianças recontavam as histórias com algumas palavras que visualizaram no texto durante a leitura, percebemos avanços significativos, em relação à curiosidade, ao interesse na leitura e à sequência lógica com os estudantes antecipando a próxima página, sem a necessidade de precisar estar na mesma para lembrar os fatos e detalhes das histórias.

4.3 CATEGORIA 3: DA ESCRITA SILÁBICA À ESCRITA ALFABÉTICA

A primeira etapa da pesquisa se caracterizou pela avaliação diagnóstica a fim de selecionar e averiguar o nível de escrita dos participantes da pesquisa e planejar intervenções de acordo com cada estudante.

A partir da avaliação, constatamos que os estudantes selecionados estavam no nível silábico, na maioria das escritas solicitadas nos desenhos que realizaram, percebemos que escreviam as palavras fornecendo o valor sonoro da sílaba correspondendo a uma letra.

Ferreiro e Teberosky (1999) escrevem que nesta tentativa de cada letra valer por uma sílaba, a criança dá um salto qualitativo. Esta é a primeira vez que se trabalha com a hipótese de escrita representando as partes sonoras da fala. Ao decorrer do percurso, duas características importantes podem desaparecer temporariamente: as exigências da variedade e quantidade mínima de caracteres.

Os estudantes E.W e E.V, durante as intervenções, apresentavam a necessidade de intervenção recorrente quanto à escrita das palavras, com necessidade da pesquisadora explicar que existiriam mais variedades de caracteres dentro de uma palavra. Por exemplo: em XÍCARA, ambos escreveram XIA e apontavam XÍ/CA/RA; quando indagados e lido a palavra com os estudantes, eles alegavam que não podiam repetir a outra letra A. Sobre isto, Ferreiro e Teberosky (1999) comentam que quando instalada a hipótese alfabética, acontece a retomada da exigência de variedade.

Nos momentos das intervenções, com o envolvimento do registro escrito, a pesquisadora sempre solicitava que lessem aquilo que escreveram, tal qual Soares (2020) recomenda sobre identificar lacunas na cadeia sonora, provocando no estudante a percepção da ausência de fonemas nas palavras e as letras que os representam.

Sobre as progressões das concepções da natureza da escrita alfabética pelos os estudantes, Soares (2020) escreve sobre a necessidade de definir procedimentos que levem ao avanço na compreensão dessas concepções e do próprio objeto de conhecimento, que é o sistema de escrita alfabético com mediações na aprendizagem para a apropriação e a compreensão desse sistema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal questionamento: **quais as mediações a serem realizadas com os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, com necessidades de aprendizagem, que facilitam a construção da escrita alfabética, por esses estudantes?** A questão foi norteadora para a concretização deste estudo. Cabe retomar os objetivos da pesquisa com a verificação de como e se foram alcançados com a pesquisa e mediações realizadas.

Primeiramente, buscamos identificar os níveis iniciais de construção da escrita alfabética dos participantes da pesquisa. Para a efetivação desse objetivo, realizamos as avaliações diagnósticas, de acordo com o referencial teórico de Emília Ferreiro e Teberosky. Com a análise dos dados coletados, verificamos que as crianças estavam na hipótese de escrita silábica e, a partir de informações levantadas, organizamos e planejamos mediações que atendessem às necessidades de aprendizagem dos participantes da pesquisa. Estes em sua maioria estavam na hipótese de escrita silábica, com variações quantitativas e exigência de variedades de caracteres.

Para atingir e responder sobre os próximos objetivos – que foram acompanhar a evolução do domínio da escrita alfabética pelos alunos, descrever as peculiaridades das construções da escrita alfabética realizadas pelos participantes e implementar propostas didáticas para a compreensão dos estudantes acerca do sistema de escrita alfabética –, realizamos intervenções individualizadas com leituras de histórias, recontos, uso das imagens dos textos para colocar em sequências, jogos que envolvessem a leitura das palavras e montagem das sílabas, registros escritos espontâneos, ditados e um novo desfecho para a história. Constatamos que, ao intervir individualmente, além dos estudantes apresentarem maior concentração nas atividades, havia a possibilidade de observarmos e acompanharmos a evolução da escrita.

A descrição dos dados foi possível com as imagens e os vídeos dos estudantes durante as intervenções. Isso possibilitou retomadas e observações mais específicas de cada estudante, com momentos de trocas de atividades, retomada de outras, uma escuta atenta ao que nos era apresentado por parte da criança, diante de suas reflexões ao sistema de escrita alfabética, sendo possível a implementação

das atividades descritas e das outras propostas, em detrimento das necessidades de aprendizagem dos envolvidos da pesquisa.

Também procuramos analisar o papel das mediações de leitura e escrita na construção da escrita alfabética dos participantes. Com a análise de conteúdo de Bardin, surgiram três categorias: a perspectiva construtivista e o processo de aprendizagem da escrita alfabética; a ampliação vocabular e de ideias; e a sequência lógica da escrita silábica à escrita alfabética, que emergiram das necessidades apresentadas nas intervenções e na sua elaboração.

Com base nos dados analisados, a perspectiva construtivista, conforme aborda Ferreiro e Teberosky nos estudos da Psicogênese, remeteram-nos para a importância de valorizar o processo de reflexão da escrita pelas crianças. Era visível as características de cada hipótese de escrita apresentada por cada estudante, as evoluções na construção da escrita alfabética durante as mediações, devido às oportunidades oferecidas pela pesquisadora em propor o contato com textos, o destaque dos elementos que o compõem e momentos de leitura planejada, a fim de colaborar no processo de aprendizagem da escrita alfabética.

Ao realizar as leituras e indagar os estudantes com questões pertinentes às histórias, notamos que os estudantes apresentavam um vocabulário restrito, precisando trazer essas indagações ainda mais presentes durante a leitura e não só como uma preparação para o que seria lido, com exploração das capas e das imagens representadas. Ao longo do estudo, os estudantes começaram a verbalizar com mais detalhes e inferências: da antecipação, durante e após a leitura, demonstrando estarem mais curiosos, ativos e atentos. Este trabalho passou a se refletir nas salas de aula dos envolvidos com a pesquisa, pois as professoras queriam saber sobre o livro que foi lido, pois eles chegavam na sala de aula no dia seguinte comentando claramente a experiência, dentro de uma sequência lógica, assim como passou a acontecer nas mediações.

Um dos maiores desafios do ensino é o estudante chegar à escrita alfabética, respeitando suas reflexões, o seu tempo e as atividades que colaboram para esse percurso. A maioria das crianças não verbalizava em voz alta, devido ao contexto de sala de aula, no qual é pedido o silêncio regularmente. A importância de a criança falar em voz alta é de uma riqueza inestimável, pois ela precisa ouvir aquela verbalização, articular os fonemas para compreender quais devem ser utilizados. Outro ponto que merece destaque é a manipulação com material

concreto, é algo tão indicado nos cursos de formação e nos próprios estudos, que muitas vezes são deixados de lado, ou por falta de tempo, ou por gerar uma “bagunça”, ou por questões de vencer o conteúdo. As crianças, ao manipularem as sílabas na construção das palavras, passaram a retomar a leitura da palavra para a conferência, certificando-se da presença de todas as sílabas. Cada intervenção era uma evolução na leitura e escrita e constatavam maiores reflexões em cada intervenção realizada. Os estudantes relataram que cobraram de seus pais momentos de leitura em casa, onde a cada dia liam uma parte do livro emprestado da biblioteca e chegavam ansiosos para contarem sobre a história que leram sozinhos.

Além de serem solicitados a verbalizar em voz alta, passamos a pedir que retomassem a leitura das sílabas montadas, assim como dos registros escritos. Era solicitado que lessem conforme escreveram para averiguar se era o que pretendiam. Essa estratégia, recomendada e pautada em todas as intervenções, auxiliou muito para que ao final os participantes chegassem à escrita alfabética, mesmo não dominando todas as regras ortográficas.

Com base na fundamentação teórica da presente pesquisa, exposta anteriormente, afirmamos que o professor precisa repensar a prática e as estratégias de ensino voltadas às necessidades de seus estudantes, não apenas preocupados em decodificar e codificar, mas orientados para a percepção das reflexões que ocorrem em sala de aula. Mesmo que seja um trabalho árduo, é o direito de aprendizagem aos nossos estudantes que devemos garantir. Direito tal qual a leitura fazer parte da prática diária, não apenas o “ler por ler”, mas sim o ato de pensar nas indagações que podem ser feitas para melhor compreensão e interpretação do texto, desde a escolha do livro, a preparação e as possíveis explorações direcionadas à leitura.

Embora os materiais construídos e selecionados nas intervenções fossem elaborados a partir das avaliações diagnósticas, partem do referencial teórico da pesquisa as bases de compreensão para a aplicabilidade com as crianças. Além das intervenções aplicadas aos estudantes, indicamos outras propostas a partir da discussão na banca de qualificação, que infelizmente não foram aplicadas devido à pandemia do COVID-19, o que impossibilitou a continuidade da aplicação da pesquisa. Essas outras propostas apresentaram ampliações e acréscimos para a reflexão da aprendizagem da leitura e da escrita.

Os estudantes participantes da pesquisa demonstraram avanços práticos significativos na construção da escrita alfabética e da hipótese silábica e atingiram a hipótese alfabética da escrita, de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky, descritos na obra *Psicogênese da Língua Escrita*. O ensino individualizado contribuiu para analisar, organizar as intervenções dentro da necessidade de cada estudante e acompanhar atentamente cada avanço. Contudo, é de conhecimento da maioria dos profissionais da educação que a realidade nas escolas tem suas dificuldades, sobretudo com a quantidade de docentes para realizar esse apoio, o que acarreta limitações para essa proposta acontecer. Todavia, sugerimos o agrupamento de alguns estudantes, de acordo com as habilidades de escrita em que estiverem e propor atividades semelhantes às elencadas nessa dissertação para pequenos grupos.

A partir das reflexões das intervenções aplicadas com os progressos dentro do esperado, os resultados e as intervenções organizadas desta pesquisa, tendem a contribuir, principalmente para o pós-pandemia, sendo que muitos estudantes do Ciclo I (1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental) poderão precisar de mediações (hipóteses de aprendizagem no processo de alfabetização) que considerem às suas necessidades. Assim, as atividades aplicadas e as outras atividades propostas deste estudo tendem a dar um direcionamento, não uma receita pronta sobre como atender às necessidades latentes na alfabetização para o docente. Dado o progresso demonstrado pelos estudantes, sugerimos a ampliação, a adequação e a utilização do material descrito na pesquisa como base para outras atividades no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. do V. *O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita – Paraná*. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. 1. Ed. Porto: Porto Editora: 1994.

BRANCO, V. *O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná*. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BARRERA, D. S.; PLACITELI, A. D. Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldades na alfabetização. In: MALUF, R. M.; GUIMARÃES, K. R. S. (orgs.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: UFPR, 2008. p. 167-188.

BRASIL. *Lei nº 11.273*, de 6 de fevereiro de 2006. Concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. BRASÍLIA, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm> Acesso em 18 out. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. BRASÍLIA, DF. Dispõe de Planos de Metas Compromissos Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 18 out. 2018.

BRASIL. *Resolução CD/FNDE Nº 24*, de 16 de agosto de 2010. BRASÍLIA, DF, out. 2018. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7044-resolucao-24-16-082010&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 18 out. 2018.

BRASIL. *Portaria nº 867*, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. BRASÍLIA, DF. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx>. Acesso em 18 out. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 8.752*, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. BRASÍLIA, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29>. Acesso em 18 out. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 9.099*, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. BRASÍLIA, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em 18 out. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf> Acesso em 18 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 9.765*, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. BRASÍLIA, DF. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em 30 jun. 2020.

CAMPS, A.; COLOMER, T. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTAÑÓN, A. G. O cognitivismo e o problema da cientificidade da psicologia. *Psicologia: Teoria e Prática*, Juiz de Fora, v. 12; n. 2, p. 233-253, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v12n2/v12n2a16.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

CASTEDO, M.; TORRES, M. Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010). *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87-126, dez. 2011. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/40/43>. Acesso em 24 maio 2020.

CRESWELL, W.J. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba*. Curitiba, 2006. vol. 3.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. *Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. Curitiba, 2012.

DAMIANI, F. M. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação* (FAE/PPGE/UFPel), Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em 1º jan. 2020.

EHRI, L. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, R. M.; MARTINS, R. M. (orgs.). *Alfabetização no século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, M.Y. (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes médicas, 1995. p. 22-35.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A desestabilização das escritas silábicas: alternâncias e desordem com pertinência. In: FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2014a. p. 63-76.

_____. Entre a sílaba oral e a palavra escrita. In: FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2014b. p. 155-174.

_____; TEBEROSKY, A. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-62.

_____; VERNON, S. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In: FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2014. p.191-218.

FURNARI, E. *Não confunda*. São Paulo: Moderna, 2009. 32 p. (Série miolo mole).

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAVETT, E. *O Lobo não morde*. São Paulo: Saraiva, 2013. 28 p.

GROSSI, P.E. *Didática dos níveis pré-silábicos*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

_____. *Didática do nível silábico*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GUIMARÃES, T. *Bichodário*. São Paulo: Larousse Júnior, 2008. 28 p.

HETZEL, B.G. *Pipoca, um carneirinho e um tambor*. São Paulo: DCL, 2011. 32 p.

KOLINSKY, R.; LEITE, I.; MORAIS, J. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, R. M.; MARTINS, R. M. (orgs.). *Alfabetização no século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.17-48.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, E, W. M; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 137-155.

LUDKE, M.; CRUZ, B. da G; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 456-602, set./dez. 2009.

MALUF, R. M.; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, R. M.; GUIMARÃES, K. R. S. (orgs.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: UFPR, 2008. p. 123-136.

MESSIAS, A. *A vaca fotógrafa*. Curitiba: Posigraf, 2013. 32 p.

MIZUKAMI, N. G. da M. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U, 2007.

MONTEIRO, M. S.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/aop1210.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MORAIS, A. G. A. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORTATTI, L. R. M. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 10 jun. 2020.

NAVAS, P. G. L. A. O Desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras e na compreensão de leitura. In: MALUF, R. M; GUIMARÃES, K. R. S (orgs.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: UFPR, 2008. p. 155-166.

OLIVEIRA FILHO, M. C. de. *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*. São Paulo: Brinque-Book, 2008. 35 p.

RAMOS, M. *Já para cama, monstrinho!*. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2012. 32 p.

ROCHA, R. *A fantástica máquina dos bichos*. São Paulo: Salamandra, 2009. 32 p.

ROSINHA. *A B C do trava-língua*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. 32 p. (Akpalo-Cultura popular).

SARGIANI, A. de. R. *Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil: efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico* – São Paulo. 213f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Setor de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Alfaletrar: toda criança aprende a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TUNMER, E. W. Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para resolução do “grande debate” sobre método de leitura em ortografias alfabéticas. In: MALUF, R. M; MARTINS.R.M (orgs.). *Alfabetização no século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.124-137.

YIN, K. R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Veronica Branco, doutora em Educação e docente do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEn), e Morgana Basso, aluna do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEn), da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu filho/filha, aluno (a) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a participar de um estudo intitulado "Mediações docentes na construção da escrita alfabética". Este estudo ajudará seu filho (a) a compreender e refletir sobre o sistema de escrita alfabética.

- a) O objetivo desta pesquisa é organizar mediações de leitura e escrita com ênfase na construção do sistema alfabético, com alunos de 2º ano do Ensino Fundamental e avaliar os resultados do acompanhamento das construções das hipóteses de escrita.
- b) Caso seu filho/filha participe da pesquisa, será necessário que assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a compreensão da proposta e seu processo. Se aceitar que seu filho/filha participe voluntariamente do estudo compreende que ele (a) participará de mediações com jogos, atividades e avaliação, relacionadas a construção do sistema de escrita alfabética.
- c) Para tanto seu (a) filho (a) deverá comparecer normalmente à escola, nos dias regulares de aula, em dois dias na semana, a combinar com a professora regente, com duração de 30 minutos, totalizando aproximadamente 16 encontros, no período de dois meses que as mediações serão aplicadas.
- d) É possível que seu filho/filha experimente algum desconforto, relacionado a ansiedade em realizar as mediações com os jogos, tentativa de leitura e localização das palavras, de responder as atividades de sistematização e da avaliação inicial e final. Assim, se houver algum constrangimento, lhe será resguardado o direito de, a qualquer momento suspender as mediações, sem nenhum prejuízo para o aluno/aluna.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o embaraço de interagir com estranhos, constrangimento e vergonha em responder as atividades das mediações. Caso ocorra algum desses riscos com seu filho (a), não será realizada a mediação no dia que ocorrer ou até mesmo suspensão das atividades da pesquisa.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são os estímulos da leitura que colabora para a compreensão da escrita em sua função social e os possíveis avanços no nível de escrita.

Pais ou Responsável Legal _____
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
 Orientador _____

- g) As pesquisadoras Veronica Branco e Morgana Basso, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas respectivamente na Universidade Federal do Paraná, na Rua Rockefeller, 57- Campus Rebouças- 2º andar-sala 229, no período da tarde ou na Escola Municipal CEI Padre Francisco Meszner, no horário das 8 às 12h, na Rua José Tissi, 114. Telefone para contato: (41) 33739682/ (41) 36771129, e-mails veronica_branco@hotmail.com /mor.basso23@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A participação e a utilização dos dados coletados deste estudo é voluntária e caso seu (a) filho (a) não quiser que seus trabalhos e produções sejam utilizados, poderá solicitar a não utilização dos

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
 em Seres Humanos do Setor de Ciências da
 Saúde/UFPR.
 Parecer CEP/SD-PB nº 3743060
 na data de 04/12/2019

mesmos a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do (a) seu (a) filho (a) seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- j) O material obtido – gravações, imagens, atividades, produções e desenhos - serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de um ano.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação de seu (a) filho (a). Não haverá custos de deslocamento da criança para participação na pesquisa, pois a pesquisa se dará no horário escolar.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome de seu filho (a), e sim um código.
- m) Se você tiver dúvidas sobre os direitos da criança participante da pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).
- n) Autorizo (), não autorizo (), o uso de atividades, gravações, imagens, produções, e desenhos de meu/minha Filho (a) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a utilização de dados e posteriormente descartado.

- o) Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu/minha filho (a) irá participar. A explicação que recebi menciona os benefícios que este estudo proporcionará e que as produções de meu/minha filho (a) serão utilizadas unicamente para essa pesquisa e será destruída/descartada ao término do estudo, dentro de um ano. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do meu/minha filho (a) a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para que meu/minha filho (a) deixe de participar deste estudo. Eu entendi a participação de meu/minha filho (a) nesta pesquisa. Fui informado que a criança menor, sob minha responsabilidade participará do estudo sem custos, para mim.

Eu concordo que meu/minha filho (a) participe voluntariamente deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de _____

Assinatura do Pai ou Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 374360
na data de 04/12/2019. *qu*

APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Veronica Branco e Morgana Basso convidamos você aluno (a) a participar do estudo de título: Mediações docentes na construção da escrita alfabética.

Por que estamos propondo este estudo? Porque queremos saber como você entende o alfabeto, se conhece as letras, se diz alguma palavra que comece com as letras que conhece e como usa as letras para escrever as palavras, para assim realizar leituras de histórias e trazer jogos e atividades que irão te ajudar a ler e escrever.

O que significa assentimento ?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele você pode assinar este documento. Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável (pela pesquisa/atendimento ou à equipe do estudo) para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Por que estamos querendo fazer este estudo?

Porque queremos saber como você entende a escrita do alfabeto. Realizaremos leitura de histórias, jogos com alfabeto, com as sílabas e montaremos as palavras. Todas essas atividades são para te ajudar a conseguir ler, escrever e apresentar para a sua professora as atividades, jogos e momentos de leitura planejadas que ajudem também os outros colegas.

Os benefícios da pesquisa são te ajudar a compreender o alfabeto, a escrita das palavras com atividades que envolvem a leitura e os jogos.

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar a mim ou me encontrar pelos contatos que vou deixar aqui.

Morgana Basso (mor.basso23@gmail.com / telefone 36771129) ou Veronica Branco (veronica_branco@hotmail.com/ telefone 30151313) ou no endereço: Rua Rockefeller, 57- Campus Rebouças-Universidade Federal do Paraná- 2ª andar sala 229.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE _____

Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 3743060
na data de 04/12/2019. gth



Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.



Mas, se você não se sentir confortável em participar, fique à vontade para dizer não e estará tudo bem.

Se em algum momento não tiver mais interesse em participar da pesquisa, pode pedir para seus pais ou responsáveis comunicarem os pesquisadores.

Você entendeu? Quer perguntar mais alguma coisa ?

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável sobre este estudo e os detalhes deste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Assinatura da criança

Curitiba, ____/____/____

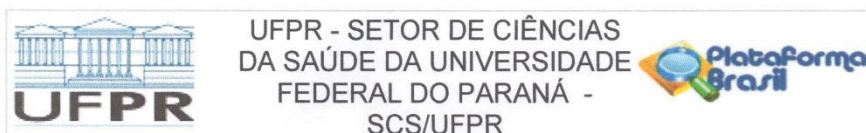
Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 3743060
na data de 04/12/2019.

ANEXOS

ANEXO 1- PARECER CONSUBSTANCIADO – COMITÊ DE ÉTICA UFPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mediações docentes na construção da escrita alfabética.

Pesquisador: VERONICA BRANCO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22534119.3.0000.0102

Instituição Proponente: PPGE: Teoria e Prática de Ensino - Mestrado Profissional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.743.060

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, intitulado "Mediações docentes na construção da escrita alfabética" da pesquisadora Morgana Basso sob a orientação da Profa. Dra. Veronica Branco. Período da pesquisa: Agosto de 2018 a julho de 2020.

O alcance da leitura e escrita se dá muito antes da criança ingressar no ensino formal, pois o aprendiz traz com ele seus conhecimentos prévios que o ajudam a compreender o sistema alfabético. Poucos professores sabem da natureza da escrita, porém, faz-se imprescindível refletir sobre a mesma, pois a mesma pode orientar no planejamento do professor e no processo a se desenvolver com os alunos.

A pesquisa é de natureza qualitativa e segundo as autoras:

"O aprendiz constrói respostas próprias que não foram ensinadas pelos adultos, formula hipóteses e respostas próprias, durante o percurso evolutivo, das etapas: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética".

"Os professores no papel de mediadores têm a importante participação nesse processo de ensino, ao refletirem sobre as dificuldades de seus estudantes e as mediações dentro do nível de escrita de cada um, proposto por Ferreiro e Teberosky".

"Além de considerar a insuficiência leitora das crianças, é necessário compreender os sentidos da leitura e da escrita das professoras alfabetizadoras e considerar os programas de formação à professores alfabetizadores que incentivam para práticas significativas de leitura e de escrita".

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

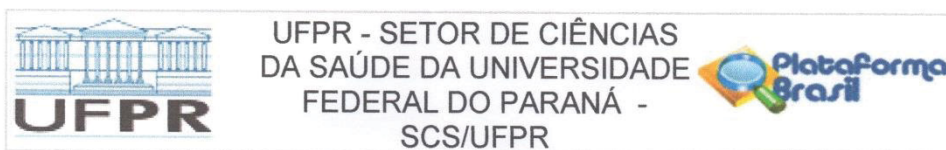
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.743.060

"Em síntese, com essa pesquisa espera-se contribuir com a comunidade científica no que diz respeito a efetivação da construção da escrita alfabética. Espera-se também que com os dados/resultados da investigação os participantes possam refletir sobre sua aprendizagem e os professores, ao lerem a pesquisa, reflitam sobre a sua prática em sala de aula com turmas de alfabetização".

"A pesquisa será realizada em três escolas da Rede Municipal de Curitiba, abrangendo aproximadamente 24 estudantes com a faixa etária de 6-7 anos, que estarão no início do 2º ano do Ensino Fundamental".

"Os estudantes serão selecionados tendo em vista a dificuldade com a construção do sistema da escrita alfabética no período do 1º ano do ensino fundamental. Os mesmos serão selecionados pelas professoras regentes".

"O período de realização é de aproximadamente dois meses, de março à abril do ano de 2020 (dois mil e vinte), o tempo da intervenção com cada criança será de 15 minutos".

"Os registros acontecerão por meio de vídeos, fotos, áudios e atividades de sistematização, com autorização dos participantes".

"Será realizado um diagnóstico para verificar o nível de desenvolvimento de cada criança utilizando o referencial teórico de Emília Ferreiro".

"Os estudantes selecionados serão aqueles que se encontrarem no diagnóstico em nível pré-silábico e silábico. Os pais ou responsáveis dos participantes da pesquisa serão chamados a uma reunião para ciência das mediações a serem realizadas".

"Os pais ou responsáveis dos estudantes a serem envolvidos na pesquisa serão convocados à uma reunião com a pesquisadora, para serem apresentados as atividades de leitura e escrita que serão realizadas com os estudantes envolvidos na pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido".

Objetivo da Pesquisa:

- Organizar mediações de leitura e escrita com ênfase na construção do sistema alfabético, com alunos de 2º ano do Ensino Fundamental e avaliar os resultados do acompanhamento das construções das hipóteses de escrita.

Objetivos Específicos

1. Realizar mediações com atividades específicas para cada nível de escrita e para cada estudante

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

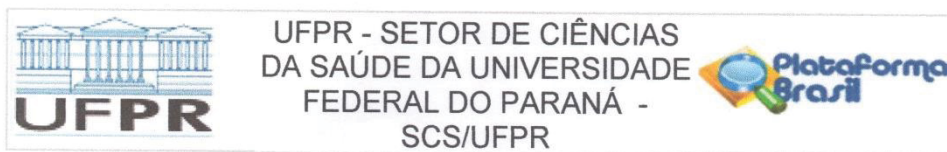
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.743.060

individualmente.

2. Acompanhar as etapas da construção das hipóteses de escrita, de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, segundo referencial teórico de Emília Ferreira e Ana Teberosky.
3. Avaliar a construção das hipóteses de leitura e escrita utilizadas pelos estudantes nas atividades de leitura e escrita propostas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo as autoras:

RISCOS:

"Esta pesquisa envolve seres humanos diretamente, especificamente crianças com faixa etária de 6 a 7 anos. A produção de material coletado em sala de aula, as impressões do comportamento dos estudantes relatados, observados e analisados pela pesquisadora, frente ao desenvolvimento de diferentes atividades didáticas, que poderão ou não levar a aprendizagens escolares, durante a aplicação das mediações, podem envolver alguns riscos, como desconforto talvez ocasionado por algum retraimento neste processo nos momentos do desenvolvimento das atividades junto ao grupo pesquisado.

Com a intenção de minimizar os possíveis desconfortos destaca-se que os estudantes poderão expor suas escolhas e opiniões não havendo imposições e respeitando o seu tempo. Porém se o pesquisador perceber qualquer constrangimento a execução da pesquisa será interrompida".

BENEFÍCIOS:

"Além da contribuição à comunidade científica, como referência para futuros trabalhos que abordem o tema, os principais benefícios estão nos subsídios teórico-científico para ampliação das ações pedagógicas em turmas em processo de alfabetização; para os profissionais que trabalharem com essa faixa etária, apresentando opções de intervenções para os níveis de escrita pré-silábico e silábico e aos estudantes para que se possibilite o avanço com sucesso em seu percurso de leitura e escrita".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e com a bibliografia pertinente à temática abordada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória encontram-se presentes.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

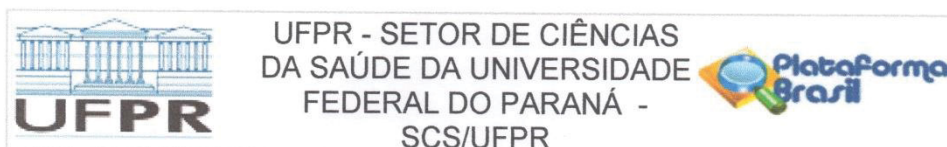
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.743.060

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1427516.pdf	20/11/2019 23:08:09		Aceito
Outros	carta_pendencias1.docx	20/11/2019 23:05:45	VERONICA BRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_revisado1.docx	20/11/2019 22:50:34	VERONICA BRANCO	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

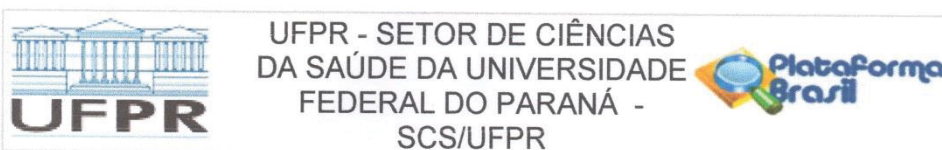
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.743.060

Outros	CHECKLIST_DOCUMENTAL_CORRIGIDO1.pdf	20/11/2019 22:25:47	VERONICA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_CORRIGIDO1.docx	20/11/2019 22:24:54	VERONICA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_CORRIGIDO1.docx	20/11/2019 22:23:35	VERONICA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	30/09/2019 21:51:04	VERONICA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	30/09/2019 21:50:10	VERONICA BRANCO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	30/09/2019 21:42:15	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	extrato_de_ata.pdf	30/09/2019 21:29:42	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	check_list_documental.pdf	28/09/2019 20:53:15	VERONICA BRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	28/09/2019 20:51:38	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	analise_de_merito_cientifico.pdf	25/09/2019 23:10:49	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	declaracao_instituicao_coparticipante.pdf	25/09/2019 09:14:26	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	concordancia_servicos_envolvidos_escola3.pdf	22/09/2019 13:33:33	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	concordancia_servicos_envolvidos_escola2.pdf	22/09/2019 13:33:11	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	concordancia_servicos_envolvidos_escola1.pdf	22/09/2019 13:32:37	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	Declaracao_de_ciencia_de_interesse_de_campo_de_pesquisa.pdf	12/09/2019 16:36:58	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromissos_da_equipe_de_pesquisa.pdf	12/09/2019 16:34:48	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	requerimento_para_apreciacao_de_projetos.pdf	12/09/2019 16:34:05	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_DO_PESQUISADOR_AO_CEP.pdf	12/09/2019 16:29:25	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	Declaracao_de_ausencia_de_custos.pdf	12/09/2019 16:28:31	VERONICA BRANCO	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

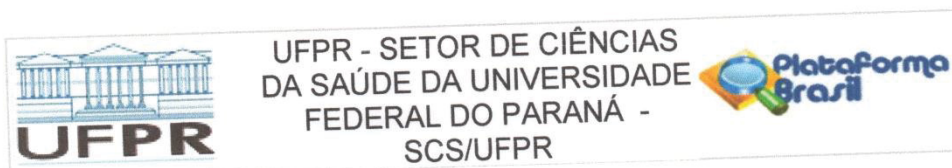
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.743.060

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 04 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Ilana Kassouf Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 2- PARECER CONSUBSTANCIADO- INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA - SMS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mediações docentes na construção da escrita alfabética.

Pesquisador: VERONICA BRANCO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22534119.3.3001.0101

Instituição Proponente: Prefeitura Municipal de Curitiba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.786.268

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de mestrado profissional do Programa PPGE da UFPR, aprovado pelo CAAE nº22534119.3.0000.0102. Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo de intervenção pedagógica, contemplando dois componentes: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. A pesquisa será realizada em três escolas da Rede Municipal de Curitiba, abrangendo aproximadamente 24 estudantes com a faixa etária de 6-7 anos, que estarão no início do 2º ano do Ensino Fundamental. Os critérios de inclusão compreendem: estudantes matriculados nas turmas pesquisadas no decorrer da

realização das mediações, com dificuldade na construção da escrita alfabética, conforme apontamento da professora regente, com autorização para participação pelos pais ou responsáveis. Os critérios de exclusão são: estudantes com laudo de deficiência, transtorno ou distúrbio e estudantes que apresentam o nível de escrita alfabética. No início do ano letivo na escola ocorre a avaliação diagnóstica e o conselho de classe com a equipe pedagógica e a professora regente da turma, para situar as dificuldades encontradas e traçar um plano de apoio pedagógico. Em seguida os pais/responsáveis são convocados pela instituição de ensino para estarem cientes dos resultados da avaliação. Neste momento, os pesquisadores apresentarão a pesquisa aos pais/responsáveis dos alunos selecionados pelos professores regentes, detalhando as intervenções (atividades de leitura e escrita) e solicitando a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos mesmos. O

Endereço: Rua Atilio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4961

CEP: 80.050-250

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 3.786.268

período de realização das intervenções é de aproximadamente dois meses, de março a abril do ano de 2020 (dois mil e vinte), com encontros de 30 minutos, realizados individualmente, em sala em separado, no horário regular de aula. Para que não haja perda de conteúdo em sala de aula, a professora regente analisará, dentro da organização e rotina da sala de aula, os momentos oportunos para as intervenções e comunicará ao pesquisador. Os estudantes serão abordados individualmente sem ter extrema exposição, pois não se apresenta que tem dificuldade e as atividades são adaptações dos que os colegas estão realizando, com a mesma temática. As intervenções a serem realizadas estão de acordo com a temática, principalmente em Língua Portuguesa com foco na leitura e escrita. Os dados de caráter descritivo a serem analisados serão obtidos por contato direto da pesquisadora com os participantes da pesquisa. Os registros acontecerão por meio de vídeos, fotos, áudios e atividades de sistematização, com autorização dos participantes. A construção dos dados se dará de forma empírica por meio de: a) avaliação do nível de escrita do estudante, com base no referencial teórico de Ferreiro e Teberosky; b) aplicação das mediações; c) coleta de materiais produzidos; d) análise documental das atividades de sala de aula dos estudantes; e) análise dos resultados. Os dados serão analisados através da técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). A técnica é utilizada para analisar materiais de pesquisa que podem ser imagens, textos, gravações, entre outros, comumente presente em análises das áreas da Ciências Sociais e Humanas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral - Organizar mediações de leitura e escrita com ênfase na construção do sistema alfabético, com alunos de 2º ano do Ensino Fundamental e avaliar os resultados do acompanhamento das construções das hipóteses de escrita. Objetivos Específicos: 1) Realizar mediações com atividades específicas para cada nível de escrita e para cada estudante individualmente; 2) Acompanhar as etapas da construção das hipóteses de escrita, de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, segundo referencial teórico de Emília Ferreiro e Ana Teberosky; e 3) Avaliar a construção das hipóteses de leitura e escrita utilizadas pelos estudantes nas atividades de leitura e escrita propostas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: de acordo com os pesquisadores há risco de ocorrer desconforto por algum retraimento nos momentos do desenvolvimento das atividades junto ao grupo pesquisado mas os estudantes

Endereço: Rua Atílio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 3.786.268

poderão expor suas escolhas e opiniões não havendo imposições e respeitando o seu tempo. As atividades farão parte do planejamento regular das aulas, portanto não é algo externo, imposto, mas ainda assim os participantes poderão expor suas escolhas e opiniões, não havendo imposições no sentido de verticalidade.

Medidas

para minimizar os riscos podem ser: esclarecimento de dúvidas, auxílio individual diante de dificuldades na execução das atividades propostas durante a intervenção pedagógica, acolhimento e valorização de contribuições ou manifestações naturais de

interação com a temática. Porém se o pesquisador perceber qualquer constrangimento a execução da pesquisa será interrompida. Benefícios de acordo com os pesquisadores: além da contribuição à comunidade científica, como referência para futuros trabalhos que abordem o tema, os principais benefícios estão nos subsídios teórico-científico para ampliação das ações pedagógicas em turmas em processo de alfabetização; para os profissionais que trabalharem com essa faixa etária, apresentando opções de intervenções para os níveis de escrita pré-silábico e silábico e aos estudantes para que se possibilite o avanço com sucesso em seu percurso de leitura e escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide item conclusões ou pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Vide item conclusões ou pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as adequações em relação às pendências apontadas no parecer anterior foram realizadas: 1) Orçamento incluído no projeto; 2) O número de intervenções incluído no projeto; 3) O período de armazenamento e guarda de todos os materiais obtidos para fins da pesquisa corrigido no projeto e no TCLE / TALE. Sendo assim, o parecer é de aprovado. Em cumprimento à Resolução CNS 466/12, este Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios parciais sobre o andamento do estudo, bem como o relatório completo ao final do estudo. Eventuais

Endereço: Rua Afílio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.050-250

Telefone: (41)3360-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 3.786.268

notificações, ou modificações que gerem emendas ao protocolo original, devem ser apresentadas prontamente, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas. Salientamos a necessidade de entrar previamente em contato com as Equipes da Educação do município de Curitiba, de posse do Termos de Aprovação da Pesquisa, para agendar as atividades necessárias com as Chefias locais.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do CEP/SMS-Curitiba ratifica o parecer do(s) relator(es).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1484669.pdf	19/12/2019 22:28:31		Aceito
Outros	declaracao_ausencia_de_custos2.pdf	19/12/2019 22:27:26	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	correcoessolicitadas_cep_SMS.docx	19/12/2019 22:25:23	VERONICA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_CORRIGIDO2.docx	19/12/2019 22:20:26	VERONICA BRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_revisado2.docx	19/12/2019 22:18:15	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	carta_pendencias1.docx	20/11/2019 23:05:45	VERONICA BRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_revisado1.docx	20/11/2019 22:50:34	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	CHECKLIST_DOCUMENTAL_CORRIGIDO1.pdf	20/11/2019 22:25:47	VERONICA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_CORRIGIDO1.docx	20/11/2019 22:24:54	VERONICA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_CORRIGIDO1.docx	20/11/2019 22:23:35	VERONICA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	30/09/2019 21:51:04	VERONICA BRANCO	Aceito

Endereço: Rua Afílio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 3.786.268

Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	30/09/2019 21:51:04	VERONICA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	30/09/2019 21:50:10	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	extrato_de_ata.pdf	30/09/2019 21:29:42	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	check_list_documental.pdf	28/09/2019 20:53:15	VERONICA BRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	28/09/2019 20:51:38	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	analise_de_merito_cientifico.pdf	25/09/2019 23:10:49	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	declaracao_instituicao_coparticipante.pdf	25/09/2019 09:14:26	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	concordancia_servicos_envolvidos_escola3.pdf	22/09/2019 13:33:33	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	concordancia_servicos_envolvidos_escola2.pdf	22/09/2019 13:33:11	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	concordancia_servicos_envolvidos_escola1.pdf	22/09/2019 13:32:37	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	Declaracao_de_ciencia_de_interesse_de_e campo de pesquisa.pdf	12/09/2019 16:36:58	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromissos_da_equipe de pesquisa.pdf	12/09/2019 16:34:48	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	requerimento_para_apreciacao_de_projetos.pdf	12/09/2019 16:34:05	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_DO_PESQUISADOR_AO_CEP.pdf	12/09/2019 16:29:25	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	Declaracao_de_ausencia_de_custos.pdf	12/09/2019 16:28:31	VERONICA BRANCO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Atílio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 3.786.268

CURITIBA, 20 de Dezembro de 2019

Assinado por:
antonio dercy silveira filho
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Atilio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

ANEXO 3- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7.º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 17 de setembro de 2019.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora **Morgana Basso**, mestranda em Educação na Universidade Federal do Paraná – UFPR, orientada pela Professora Dra. Verônica Branco, está autorizada a realizar pesquisa sobre “Mediações docentes na construção da escrita alfabética”.

O objetivo é organizar mediações de leitura e escrita com ênfase na construção do sistema alfabético, com alunos do 2.º ano do Ensino Fundamental e avaliar os resultados do acompanhamento da construções das hipóteses de escrita.

A pesquisadora pretende utilizar as seguintes estratégias:

- Diagnóstico da hipótese de escrita dos estudantes de 2.º ano por meio de um desenho e escrita dos elementos desenhados;
- Intervenção utilizando uma história literária com leitura individualizada e apontada;
- Utilização de jogos adequados às necessidades de cada estudante considerando as hipóteses de escrita.
- Novo diagnóstico da hipótese de escrita após intervenção sistemática e explícita sobre o sistema alfabético.
- Após a produção dos dados, os mesmos serão analisados tendo como referencial Emília Ferreiro e demais pesquisadores selecionados para a discussão teórica e metodológica, culminando na produção da dissertação.

As escolas eleitas para pesquisa serão:

- 
- 
- 



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7.º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel: 41 33503076
www.curitiba.pr.gov.br

Duração Total da Pesquisa | Cronograma

A pesquisa, correspondente ao período do mestrado, iniciou no segundo semestre de 2018, com previsão para término no primeiro semestre de 2020, sendo que o período de observação e coleta de dados se iniciará após a aprovação do Comitê Permanente de Ética - UFPR e agendamento prévio com as unidades indicadas.

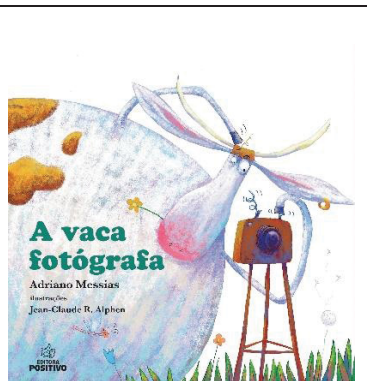
Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá a equipe gestora e profissionais das unidades, aos estudantes e familiares envolvidos por meio de termo de consentimento livre e esclarecido, elaborado pela pesquisadora.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá enviar por e-mail, versão em PDF dos **resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental.

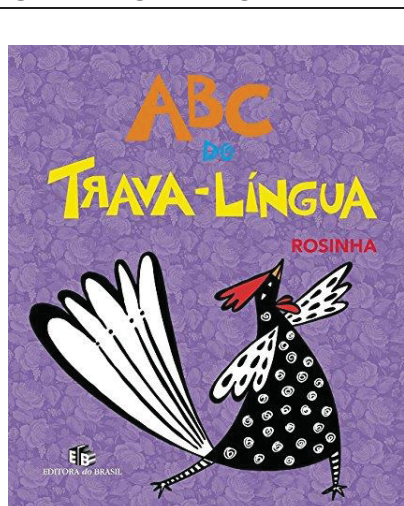
Atenciosamente,

Andressa Woellner Duarte Pereira
Superintendente de Gestão Educacional/SME


ANEXO 4- A VACA FOTOGRÁFICA

CAPA DO LIVRO	BREVE RESUMO
	<p>Conta a história de uma vaca que começou a fotografar alguns animais da fazenda e resolveu se fotografar também, mas as tentativas não deram certo. Os animais a ajudaram e todos apareceram na foto.</p>


ANEXO 5- ABC DO TRAVA-LÍNGUA

CAPA DO LIVRO	BREVE RESUMO
	<p>O livro é composto por trava-línguas, organizados em ordem alfabética e a cada letra tem um trava-língua.</p>


ANEXO 6- PIPOCA, UM CARNEIRINHO E UM TAMBOR

CAPA DO LIVRO	BREVE RESUMO
	<p>A história é de cumulação e conta sobre um menino que tem vários desejos, como ter um carneirinho, pedaço de nuvem, entre outros pedidos feitos por ele e para ganhar tudo o que pediu, a sua mãe fala que precisa dar um beijo a ela.</p>


ANEXO 7- JÁ PARA CAMA, MONSTRINHO

CAPA DO LIVRO	BREVE RESUMO
	<p>Esta história colorida e engraçada é uma versão de uma conhecida história de todos os pais: os monstrinhos que empregam toda sua inteligência, manhas e artimanhas para retardar o quando podem a hora de ir para cama. Aqui, até se cansar, o monstrinho corre pela casa, perseguido pelo pai, que se diverte também, mas que não abre mão de uma vez capturado o monstrinho, pô-lo na cama para dormir.</p>


ANEXO 8- O LOBO NÃO MORDE

CAPA DO LIVRO	BREVE RESUMO
	<p>A história conta sobre os três porquinhos que realizam apresentações no circo e que capturaram o Lobo. Os três utilizam o Lobo em várias apresentações do circo. Nesta versão de Os Três Porquinhos tem seu rival sob seu controle. Agora o Lobo será lançado aos ares por canhões e montado como um cavalo, além de ter que ensaiar passos de dança e saltar entre os aros. Resta saber por quanto tempo ele vai aguentar tantas provocações, mas ao final o Lobo os ataca.</p>


ANEXO 9- BICHODÁRIO

CAPA DO LIVRO	BREVE RESUMO
	<p>Um livro em ordem alfabética, cada letra tem o nome de uma animal que a começa. Reúne divertidos trava-línguas sobre animais de várias partes do mundo.</p>


ANEXO 10- NÃO CONFUNDA

CAPA DO LIVRO	BREVE RESUMO
	<p>Um livro que apresenta várias rimas, na linha dos textos curtos, complementados pelas imagens, Eva Furnari propõe várias confusões, baseadas na semelhança de sons das palavras. Soa propostas hilariantes, na esteira de uma brincadeira tradicional, hoje talvez pouco conhecida pelas crianças (não confunda isto com aquilo) mas nem por isso menos estimulante e prazerosa.</p>

ANEXO 11- O CASO DA LAGARTA QUE TOMOU CHÁ DE SUMIÇO

CAPA DO LIVRO	BREVE RESUMO
	<p>Conta a história de uma lagarta que sumiu da floresta e sua amiga dona Coruja passa interrogar os outros animais sobre o sumiço de sua amiga. Cada animal, começa a jogar a culpa em outro, traçando as características dos possíveis suspeitos. Ao final descobrem que a lagarta estava em um casulo e se transformou em borboleta.</p>

ANEXO 12- A FANTÁSTICA MÁQUINA DOS BICHOS

CAPA DO LIVRO	BREVE RESUMO
	<p>Na história tem os amigos Zé Mico e Pancinha uma dupla de arteiros de primeira linha. A dupla resolveu fazer uma invenção, com os objetos que tinham, com isso construíram uma máquina que misturavam os bichos. Era bicho com a cabeça de um e corpo de outro. Nada contente com essas transformações os animais misturados, correram atrás dos dois e a máquina continuava a funcionar, mas do mesmo jeito que misturou, ela mesmo consertou os animais.</p>

ANEXO 13- EXPLORAÇÃO DA LETRA INICIAL E AMPLIAÇÃO COM
SÍLABAS E PALAVRAS



ANEXO 14- LINCE COM OS ANIMIAS DA HISTÓRIA “BICHODÁRIO” - LETRA INICIAL, SÍLABAS E PALAVRAS



ANEXO 15- JOGO “TAPA CERTO”

**PREPARAÇÃO DO JOGO**

- 1- Destaque as cartas antes de brincar.
- 2- Espalhe as cartas redondas sobre uma superfície plana com os desenhos para cima e dê a cada participante uma “mãozinha”.
- 3- As cartas quadradas ficam em um monte viradas para baixo. Decida quem vai começar a partida.

GANHE AS CARTAS NO TAPA!

- 1- Após decidir quem será o primeiro jogador, o escolhido pega uma carta quadrada de cima do monte e vira, mostrando-a a todos os jogadores.
- 2- Todos, rapidamente, devem procurar nas cartas espalhadas a carta igual à tirada do monte e tratar de pegá-la no tapa, isto é, batendo com a “mãozinha” sobre a carta antes dos outros jogadores. Quem conseguir pegar a carta correta primeiro guarda-a e continua tirando as outras cartas de cima do monte, tentando ganhar outras. Se perder, é a vez do próximo jogador tirar a carta do monte, e assim por diante.

FIM DO JOGO

Quando todas as cartas do monte acabarem, todos devem contar quantas cartas conseguiram no tapa. Quem conseguir mais cartas será o vencedor!

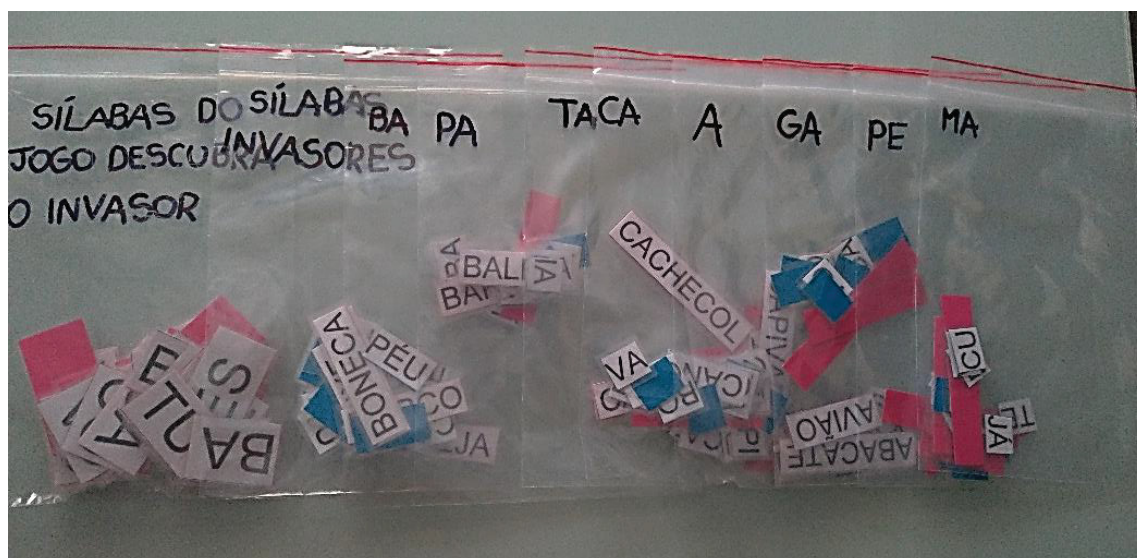
ANEXO 16- JOGO DO MERCADO



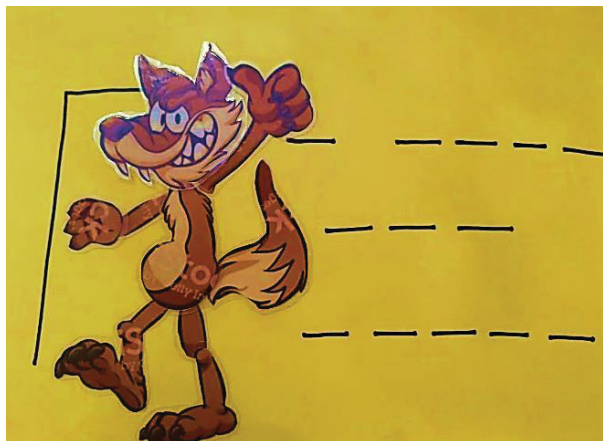
ANEXO 17- DESCUBRA O INVASOR



ANEXO 18- AMPLIAÇÃO DO JOGO “DESCUBRA O INVASOR”



ANEXO 19- JOGO DA FORCA



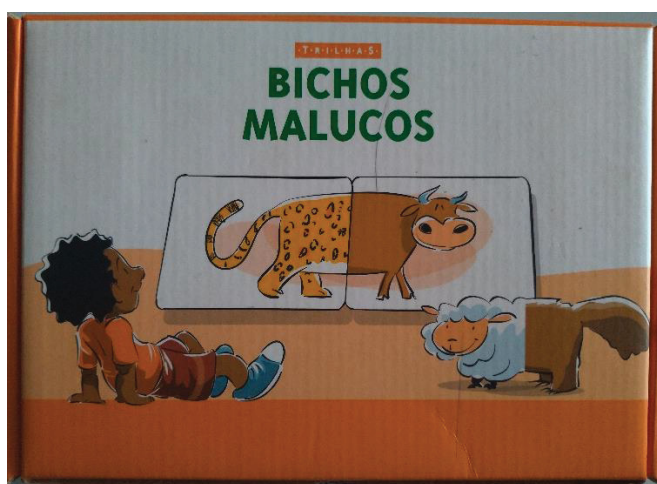
ANEXO 20- NOMES ESCONDIDOS



ANEXO 20-JOGO RIMAS



ANEXO 21- BICHOS MALUCOS



ANEXO 22-JOGO DA MEMÓRIA “NÃO CONFUNDA”







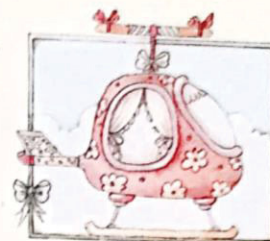
COM CUECA AMARELA.

15



COM BANHEIRA DE PATINHO.

27



COM HELICÓPTERO ENFEITADO.

19



COM BEIJO DE DESPEDIDA.

31



COM MEDROSO ESVERDEADO.

9



COM PACA AVACALHADA.

29



COM CARACOL DE MALETA.

25



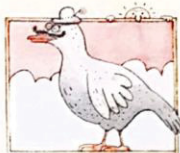
COM ABELHA ORELHUDA.

23



COM CAMELO SURDO.

17



COM GAVOTA BIGODUDA.

7

NÃO CONFUNDA



CARECA BANGUELA

14



COM MOCHILA CHOCANTE.

5



COM JACARÉ MIMADO.

11



COM O PADRINHO DO JUVENAL.

21

ANEXO 23- SÍLABAS E PALAVRAS DOS PERSONAGENS DO LIVRO “O CASO DA LAGARTA QUE TOMOU CHÁ DE SUMIÇO”

